24. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi

24th International Psychological Counseling and Guidance Congress

"Erişilebilir Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik"



17-18-19 Kasım 2023

Ankara Üniversitesi

TAM METİN KİTAPÇIĞI

Detaylı bilgi için: http://pdrkongre2023.pdr.org.tr

turkpdrdernegi

pdr.org.tr

24th International Congress on Psychological Counseling and Guidance

24. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi

17-18-19 Kasım 2023 - 17-18-19 November 2023

TÜRK PDR DERNEĞİ

TURKISH PSYCHOLOGICAL COUNSELING & GUIDANCE ASSOCIATION

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

FULL-TEXT PROCEEDINGS BOOK

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitabın basım ve yayım hakları Türk PDR Derneği'ne aittir. Anılan kuruluşun izni olmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

TÜRK PDR Derneği Yayınları - Araştırma İnceleme

Editör: Prof. Dr. Metin PİŞKİN

Yayın Tarihi: Aralık 2023

ISBN: 978-625-99695-3-4

Düzenleme: Araş. Gör. Sümeyye SAĞANAK

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

-Cataloging in Publication Data (CIP)

24. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi- Tam Metin Bildiri Kitabı

Adres: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği: Sağlık Mah. Süleyman Sırrı Cad. Sağlık İş Hanı No: 21/18 Çankaya – ANKARA

Tel: (0553) 173 23 89

E-Posta: info@turkpdrder.org

Web Sitesi: www.pdr.org.tr

KURULLAR

Onur Kurulu

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR
Psk. Dan. Mesut YILDIRIM

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Dekan-Ankara Ü*niversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*
Prof. Dr. Metin PİŞKİN, *Türk PDR Derneği Genel Başkan Vekili*

Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Metin PİŞKİN - *Türk PDR Derneği Genel Başkan Vekili*

Prof. Dr. Serap NAZLI - Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan YALÇIN - *Ankara Üniversitesi*

Prof. Dr. Neslihan KARAMAN - *Ankara Üniversitesi*

Doç. Dr. Gökhan ATİK - *Ankara Üniversitesi*

Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ - *Ankara Üniversitesi*

Doç. Dr. Gülendam AKGÜL - *Ankara Üniversitesi*

Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK - *Türk PDR Derneği*

Doç. Dr. Aylin DEMİRLİ YILDIZ - *Türk PDR Derneği*

Doç. Dr. Eylem GÖKÇE CENGİZ - *Ankara Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ - *Türk PDR Derneği*

Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ - *Ankara Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Nesime CAN - *Ankara Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Furkan KAŞIKÇI - *Ankara Üniversitesi*

Dr. Öğr. Gör. Öykü MENÇE ÇALIŞIR - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Orhan YONCALIK - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Kübra BERBER - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Ecem ÇİÇEK - *Ankara Üniversitesi*

Arş. Gör. Cemre Yavuz ŞALA - *Ankara Üniversitesi*

Arş. Gör. Sema Nur TOKER - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Zeynep GÖRGÜLÜ - *Selçuk Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Tehseen NAZİR - *İbn Haldun Üniversitesi*

Psk. Dan. Ahmet DURAN - *Türk PDR Derneği Genel Sekreteri*

Uzm. Psk. Dan. Cemalettin PARILTI - *Türk PDR Derneği Genel Başkan Yardımcısı*

Psk. Dan. / İK Uzmanı Alperen ARSLAN - *Türk PDR Derneği Genel Başkan Yardımcısı*

Uzm. Psk. Dan. Melike USLU TAŞ - *Türk PDR Derneği Genel Başkan Yardımcısı*

Psk. Dan. Mustafa KEMER - *Türk PDR Derneği Genel Başkan Yardımcısı*

Psk. Dan. Mehmet AKÇEŞME - *Türk PDR Derneği Genel Başkan Yardımcısı*

Psk. Dan. Cansu KUZÖREN - *Türk PDR Derneği*

Psk. Dan. Mustafa KUTLU - *Türk PDR Derneği*

Uzm. Psk. Dan. Sinem AKŞEMSETTİNOĞLU - *Türk PDR Derneği*

Psk. Dan. İbrahim Halil TOPALLAR - *Türk PDR Derneği*

Psk. Dan. Melike DORUK METİN - *Türk PDR Derneği*

Dr. Ayşegül KARAHAN - *Türk PDR Derneği*

Psk. Dan. Merve KAZAK - *Türk PDR Derneği*

Dr. Pdg. Emrah ŞENBABAOĞLU - *Türk PDR Derneği Afyonkarahisar İl Başkanı*

Uzm. Psk. Dan. Okan GÜÇLÜ - *Türk PDR Derneği Aksaray İl Başkanı*

Kongre Sekreterya

Ar. Gör. Orhan YONCALIK - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Zeynep GÖRGÜLÜ - *Selçuk Üniversitesi*

Ar. Gör. Ecem ÇİÇEK - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Kübra BERBER - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. F. Cemre YAVUZ ŞALA - *Ankara Üniversitesi*

Ar. Gör. Sema Nur TOKER - *Ankara Üniversitesi*

Handan ALTUNBÜKER - *Türk PDR Der Genel Merkez Sekreteri*

Kongre Bilim ve Hakem Kurulu

Prof. Dr. Abdullah Işıklar- ***Bursa Teknik Üniversitesi***
Prof. Dr. Ahmet Akın- ***İstanbul Medeniyet Üniversitesi***
Prof. Dr. Ahmet Bedel- ***Maltepe Üniversitesi***
Prof. Dr. Ahmet Ragıp Özpolat- ***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi***
Prof. Dr. Ahmet Şirin- ***Marmara Üniversitesi***
Prof. Dr. Ali Eryılmaz- ***Yıldız Teknik Üniversitesi***
Prof. Dr. Alim Kaya- ***İstanbul Kültür Üniversitesi***
Prof. Dr. Arif Özer- ***Hacettepe Üniversitesi***
Prof. Dr. Asım Çivitci- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Aslı Uz Baş- ***Dokuz Eylül Üniversitesi***
Prof. Dr. Asude Bilgin -Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan- ***Anadolu Üniversitesi***
Prof. Dr. Ayhan Gürbüz Demir- ***Orta Doğu Teknik Üniversitesi***
Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan- ***İstanbul Üniversitesi***
Prof. Dr. Ayşe Rezan Çeçen Eroğul- ***Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi***
Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Ayşenur Büyükgöze Kavas- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Prof. Dr. Ayşin Satan- ***Marmara Üniversitesi***
Prof. Dr. Aytaç Göğüş- ***İstanbul Okan Üniversitesi***
Prof. Dr. Baki Duy- ***Anadolu Üniversitesi***
Prof. Dr. Bahtiyar Eraslan Çapan- ***Anadolu Üniversitesi***
Prof. Dr. Başaran Gençdoğan- ***Atatürk Üniversitesi***
Prof. Dr. Berna Güloğlu- ***Bahçeşehir Üniversitesi***
Prof. Dr. Binnaz Kıran- ***Mersin Üniversitesi***
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Bilge Uzun –Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Birol Alver- ***Kırıkkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Birsen Güzel- ***Marmara Üniversitesi***
Prof. Dr. Bradley T. Erford- ***Vanderbilt Üniversitesi, ABD***
Prof. Dr. Burhan Çapri- ***Mersin Üniversitesi***
Prof. Dr. Bülent Dilmaç- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Bülent Gündüz- ***Mersin Üniversitesi***
Prof. Dr. Cem Ali Gizir- ***Mersin Üniversitesi***
Prof. Dr. Cengiz Şahin- ***Hacı Bayram Veli Üniversitesi***
Prof. Dr. Coşkun Arslan- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Dean Owen- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez- ***Dokuz Eylül Üniversitesi***
Prof. Dr. Dilek Gençtanırım Kurt- ***Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi***
Prof. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı- ***Ege Üniversitesi***
Prof. Dr. Emel Ültanır- ***Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC***
Prof. Dr. Emine Gül Kapçı Seyitoğlu- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Enver Sarı- ***Giresun Üniversitesi***
Prof. Dr. Ercan Kocayörük- ***Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi***
Prof. Dr. Ercümend Ersanlı- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Prof. Dr. Erdal Hamarta- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***

Prof. Dr. Erdinç Duru- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Erkan Işık- ***İstanbul Aydın Üniversitesi***
Prof. Dr. Esra Ceyhan- ***Anadolu Üniversitesi***
Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz- ***Dokuz Eylül Üniversitesi***
Prof. Dr. Ferda Aysan- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Feride Bacanlı- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Fidan Korkut Owen- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Figen Akça- ***Bursa Uludağ Üniversitesi***
Prof. Dr. Figen Çok- ***Başkent Üniversitesi***
Prof. Dr. Fikret Gülaçtı- ***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi***
Prof. Dr. Filiz Bilge- ***Hacettepe Üniversitesi***
Prof. Dr. Filiz Yurtal- ***Çukurova Üniversitesi***
Prof. Dr. Firdevs Savi Çakar- ***Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi***
Prof. Dr. Fuat Tanhan- ***Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi***
Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder- ***Çukurova Üniversitesi***
Prof. Dr. Fulya Yüksel Şahin-*Yıldız Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. Fumin Fan- ***Tsinghua University*, *Çin***
Prof. Dr. Galip Yüksel- ***Gazi Üniversitesi***
Prof. Dr. Gürhan Can- ***Hasan Kalyoncu Üniversitesi***
Prof. Dr. Halil Ekşi- ***Marmara Üniversitesi***
Prof. Dr. Hande Briddick- ***South Dakota State University, ABD***
Prof. Dr. Hasan Atak- Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli- ***Selçuk Üniversitesi***
Prof. Dr. Hasan Yılmaz- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Hatice Demirbaş- ***Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi***
Prof. Dr. Hatice Kumcağız- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Prof. Dr. Hayrettin Akyıldız- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Hayriye Güzin Sübaşı- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Hikmet Uğur Öner- ***Çankaya Üniversitesi***
Prof. Dr. Hikmet Yazıcı-*Trabzon Üniversitesi*
Prof. Dr. Hüdayar Cıhan- ***Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi***
Prof. Dr. Hülya Şahin Baltacı- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. İbrahim Keklik- ***Hacettepe Üniversitesi***
Prof. Dr. İbrahim Kısaç- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. İbrahim Yerlikaya- ***Adıyaman Üniversitesi***
Prof. Dr. İbrahim Yıldırım- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. İlhan Yalçın- ***Ankara Üniversitesi***
Prof. Dr. İlkay Demir-*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*
Prof. Dr. İsmail Seçer- ***Atatürk Üniversitesi***
Prof. Dr. Jale Eldeleklioğlu- ***Bursa Uludağ Üniversitesi***
Prof. Dr. Kemal Öztemel- ***Gazi Üniversitesi***
Prof. Dr. Kurtman Ersanlı- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz- ***Yıldız Teknik Üniversitesi***
Prof. Dr. Mehmet Gündoğdu- ***Mersin Üniversitesi***
Prof. Dr. Mehmet Güven- ***Gazi Üniversitesi***
Prof. Dr. Mehmet Murat- ***Gaziantep Üniversitesi***
Prof. Dr. Mehmet Reşat Peker- Emekli Öğr. Üyesi

Prof. Dr. Melek Kalkan- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Prof. Dr. Meliha Tuzgöl Dost- ***Hacettepe Üniversitesi***
Prof. Dr. Meral Atıcı- ***Çukurova Üniversitesi***
Prof. Dr. Metin Pişkin- ***Ankara Üniversitesi***
Prof. Dr. Michael Brubaker- ***University of Cincinnati, ABD***
Prof. Dr. Murat İskender- ***Sakarya Üniversitesi***
Prof. Dr. Mustafa Kılıç- ***Ufuk Üniversitesi***
Prof. Dr. Mustafa Koç- ***Sakarya Üniversitesi***
Prof. Dr. Mustafa Kutlu- ***İnönü Üniversitesi***
Prof. Dr. Mustafa Şahin- ***İzmir Katip Çelebi Üniversitesi***
Prof. Dr. Mustafa Uslu- ***Akdeniz Üniversitesi***
Prof. Dr. Mücahit Dilekmen- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Mücahit Kağan- ***Erzincan Üniversitesi***
Prof. Dr. Müge Yılmaz- ***Gümüşhane Üniversitesi***
Prof. Dr. Müge Yüksel- ***Marmara Üniversitesi***
Prof. Dr. Müzeyyen Güler- ***Girne Amerikan Üniversitesi, KKTC***
Prof. Dr. Nagihan Oğuz Duran- ***Bursa Uludağ Üniversitesi***
Prof. Dr. Nazmiye Çivitci- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Necla Acun Kapıkıran- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin- ***Lefke Avrupa Üniversitesi-KKTC***
Prof. Dr. Nermin Koruklu- ***Aydın Adnan Menderes Üniversitesi***
Prof. Dr. Neslihan Karaman- ***Ankara Üniversitesi***
Prof. Dr. Nilüfer Havva Voltan Acar- ***TED Üniversitesi***
Prof. Dr. Nilüfer Şehriban Özabacı- ***Yeditepe Üniversitesi***
Prof. Dr. Nuray Taştan Akdemir- ***Kırıkkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Nursel Topkaya- Çanakkale ***Onsekiz Mart Üniversitesi***
Prof. Dr. Nurten Sargın- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Oya Gülendam Ersever- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Oya Güneri- ***TED Üniversitesi***
Prof. Dr. Oya Özkardaş- ***İstanbul Ticaret Üniversitesi***
Prof. Dr. Ömer Üre- ***Kıbrıs İlim Üniversitesi***
Prof. Dr. Özcan Sezer- ***İnönü Üniversitesi***
Prof. Dr. Özgür Erdur Baker- ***Orta Doğu Teknik Üniversitesi***
Prof. Dr. Özlem Karaırmak- ***Bahçeşehir Üniversitesi***
Prof. Dr. Özlem Tagay- ***Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi***
Prof. Dr. Pervin Nedim Bal- ***Beykent Üniversitesi***
Prof. Dr. Ragıp Özyürek- ***İstanbul Aydın Üniversitesi***
Prof. Dr. Rahşan Siviş Çetinkaya- ***Bursa Uludağ Üniversitesi***
Prof. Dr. Ramazan Arı- ***Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi***
Prof. Dr. Ramiz Eliyev- ***Azerbaycan Dövlet Pedaqoji Üniversiteti- Azerbaycan***
Prof. Dr. Rengin Karaca- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Rezzan Gündoğdu- ***Aksaray Üniversitesi***
Prof. Dr. Sefa Bulut- ***İbn Haldun Üniversitesi***
Prof. Dr. Seher Balcı Çelik- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Prof. Dr. Seher Sevim- ***Hasan Kalyoncu Üniversitesi***
Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş- ***Ankara Üniversitesi***

Prof. Dr. Serap Nazlı- ***Ankara Üniversitesi***
Prof. Dr. Serdar Erkan- ***İstanbul Kültür Üniversitesi***
Prof. Dr. Seval Erden Çınar- ***Marmara Üniversitesi***
Prof. Dr. Sevda Aslan- ***Kırıkkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Sırrı Akbaba- ***Üsküdar Üniversitesi***
Prof. Dr. Sibel Dinçyürek- ***Doğu Akdeniz Üniversitesi***
Prof. Dr. Songül Sonay Güçray- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Songül Tümkaya- ***Çukurova Üniversitesi***
Prof. Dr. Spencer G. Niles- ***William & Mary School of Education, ABD***
Prof. Dr. Süleyman Doğan- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Şahin Kapıkıran- ***Pamukkale Üniversitesi***
Prof. Dr. Şahin Kesici- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Şerife Işık- ***Gazi Üniversitesi***
Prof. Dr. Şermin Külahoğlu- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Tahsin İlhan- ***Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi***
Prof. Dr. Tarık Totan- ***Aydın Adnan Menderes Üniversitesi***
Prof. Dr. Taşkın Yıldırım-*İnönü Üniversitesi*
Prof. Dr. Tayfun Doğan- ***Biruni Üniversitesi***
Prof. Dr. Tuncay Ayas- ***Sakarya Üniversitesi***
Prof. Dr. Tuncay Ergene- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Turan Akbaş- ***İstanbul Rumeli Üniversitesi***
Prof. Dr. Türkan Doğan- ***Hacettepe Üniversitesi***
Prof. Dr. Uğur Gürgan- ***Balıkesir Üniversitesi***
Prof. Dr. Vesile Oktan- ***Trabzon Üniversitesi***
Prof. Dr. William C. Briddick- ***South Dakota State University, ABD***
Prof. Dr. Yasemin Yavuzer- ***Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi***
Prof. Dr. Yaşar Özbay- ***Hasan Kalyoncu Üniversitesi***
Prof. Dr. Yıldız Kuzgun -Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Yücel Öksüz- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Prof. Dr. Zeliha Traş- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Prof. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya- Emekli Öğr. Üyesi
Prof. Dr. Zeynep Deniz Yöndem- ***Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi***
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı- ***Gaziantep Üniversitesi***
Prof. Dr. Zeynep Karataş- ***Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi***
Prof. Dr. Zeynep Sümer- ***Orta Doğu Teknik Üniversitesi***
Prof. Dr. Ziya Selçuk- Emekli Öğr. Üyesi
Doç. Dr. Abdullah Atli-*İnönü Üniversitesi*
Doç. Dr. Adem Peker- ***Atatürk Üniversitesi***
Doç. Dr. Ahmet Erdem- ***Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi***
Doç. Dr. Ahu Arıcıoğlu- ***Pamukkale Üniversitesi***
Doç. Dr. Ali Çekiç- ***Gaziantep Üniversitesi***
Doç. Dr. Ali Karababa- ***Uşak Üniversitesi***
Doç. Dr. Arslan Bayram- ***Artvin Çoruh Üniversitesi***
Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay- ***Akdeniz Üniversitesi***
Doç. Dr. Aslı Bugay Sökmez- ***METU Kuzey Kıbrıs Kampusu***
Doç. Dr. Aslı Taylı- ***Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi***
Doç. Dr. Aylin Demirli Yıldız- ***Başkent Üniversitesi***

Doç. Dr. Aysel Çoban- ***Hacettepe Üniversitesi***
Doç. Dr. Ayşe Esra İşmen Gazioğlu- ***İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa***
Doç. Dr. Ayşe Sibel Biçer- ***Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi***
Doç. Dr. Ayşe Sibel Demirtaş- ***Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi***
Doç. Dr. Betül Benzer Meydan- ***Ege Üniversitesi***
Doç. Dr. Cemre Erten Tatlı- ***Hasan Kalyoncu Üniversitesi***
Doç. Dr. Çiğdem Yavuz Güler-*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*
Doç. Dr. Didem Aydoğan- ***Aydın Adnan Menderes Üniversitesi***
Doç. Dr. Durmuş Ümmet- ***Marmara Üniversitesi***
Doç. Dr. Ece Emre Müezzin- ***Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC***
Doç. Dr. Erol Esen- ***Manisa Celal Bayar Üniversitesi***
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız- ***Akdeniz Üniversitesi***
Doç. Dr. Eylem Gökçe Cengiz- ***Ankara Üniversitesi***
Doç. Dr. Ezgi Toplu Demirtaş- ***MEF Üniversitesi***
Doç. Dr. Fahri Sezer- ***Balıkesir Üniversitesi***
Doç. Dr. Fatih Camadan-*Bursa Uludağ Üniversitesi*
Doç. Dr. Fatma Sapmaz- ***İzmir Bakırçay Üniversitesi***
Doç. Dr. Gökhan Atik- ***Ankara Üniversitesi***
Doç. Dr. Gülendam Akgül- ***Ankara Üniversitesi***
Doç. Dr. Gülşah Kemer- ***Old Dominion Üniversitesi, ABD***
Doç. Dr. Gürcan Özhan- ***Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC***
Doç. Dr. Hakan Sarıçam-*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi*
Doç. Dr. İbrahim Demirci- ***Sinop Üniversitesi***
Doç. Dr. İclal Can- ***Orta Doğu Teknik Üniversitesi***
Doç. Dr. İdris Kaya- ***Gaziantep Üniversitesi***
Doç. Dr. Kemal Baytemir- ***Gazi Üniversitesi***
Doç. Dr. Mehmet Ali Yıldız-*Adıyaman Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehmet Bilgin- ***Çukurova Üniversitesi***
Doç. Dr. Mehmet Enes Sağar- ***Afyon Kocatepe Üniversitesi***
Doç. Dr. Melike Koçyiğit Özyiğit- ***Akdeniz Üniversitesi***
Doç. Dr. Meryem Vural Batık- ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi***
Doç. Dr. Mine Aladağ-*Ege Üniversitesi*
Doç. Dr. Muhammet Übeydullah Öztabak - ***Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi***
Doç. Dr. Mustafa Eşkisu- ***Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi***
Doç. Dr. Mustafa Savcı- ***Fırat Üniversitesi***
Doç. Dr. Müge Akbağ- ***Marmara Üniversitesi***
Doç. Dr. Müge Beidoğlu- ***Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC***
Doç. Dr. Müge Çelik Örücü- ***TED Üniversitesi***
Doç. Dr. Nalan Kazaz- ***Uluslararası Vizyon Üniversitesi, Makedonya***
Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk- ***Hacettepe Üniversitesi***
Doç. Dr. Nur Yeliz Gülcan- ***Girne Amerikan Üniversitesi, KKTC***
Doç. Dr. Nurten Karacan Özdemir- ***Hacettepe Üniversitesi***
Doç. Dr. Oğuzhan Kırdök-*Çukurova Üniversitesi*
Doç. Dr. Osman Nejat Akfırat- ***Kocaeli Üniversitesi***
Doç. Dr. Oya Onat Kocabıyık- ***Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi***
Doç. Dr. Ömer Karaman- ***Ordu Üniversitesi***
Doç. Dr. Önder Baltacı- ***Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi***

Doç. Dr. Öner Çelikkaleli-*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Doç. Dr. Özlem Ulaş Kılıç - *Giresun Üniversitesi*
Doç. Dr. Ramazan Akdoğan- *Anadolu Üniversitesi*
Doç. Dr. Ramin Aliyev- *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
Doç. Dr. Raşit Avcı-*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Doç. Dr. Sakine Gülfem Çakır Çelebi- *Akdeniz Üniversitesi*
Doç. Dr. Selen Demirtaş Zorbaz- *Ankara Üniversitesi*
Doç. Dr. Seval Kızıldağ Şahin - *Adıyaman Üniversitesi*
Doç. Dr. Seydi Ahmet Satıcı- *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Doç. Dr. Sinem Evin Akbay-*Mersin Üniversitesi*
Doç. Dr. Sinem Tarhan- *Bartın Üniversitesi*
Doç. Dr. Şule Baştemur- *Ordu Üniversitesi*
Doç. Dr. Tuğba Sarı- *Akdeniz Üniversitesi*
Doç. Dr. Tuğba Seda Çolak Turan- *Düzce Üniversitesi*
Doç. Dr. Yağmur Çerkez- *Yakındoğu Üniversitesi, KKTC*
Doç. Dr. Yağmur Soylu- *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Doç. Dr. Yasin Demir- *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi*
Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ- *Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC*
Doç. Dr. Yemliha Coşkun- *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*
Doç. Dr. Yener Özen- *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi*
Doç. Dr. Yıldız Öztan Ulusoy- *Kocaeli Üniversitesi*
Doç. Dr. Yunus Akan- *Muş Alparslan Üniversitesi*
Doç. Dr. Zekeriya Çam- *Muş Alpaslan Üniversitesi*
Doç. Dr. Zeynep Erkan Atik- *Başkent Üniversitesi*
Doç. Dr. Zülal Erkan- Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri Dicle- *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ayaz- *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Atlas Bogenç- *Biruni Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ayşen Balkaya Çetin- *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Berkay Özünlü- *Sinop Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Betül Gökçen Doğan Laçin- *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Bilal Kalkan- *Adıyaman Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Begüm Serim Yıldız- *TED Üniversitesi*
Dr. Öğr Üyesi Burcu Kılıç Tülü- *Ankara Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Cansu Hazal Güçlü- *Başkent Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Dünya Baz- *Giresun Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Esat Şanlı- *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Ekin Şahin- *Eskişehir Anadolu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı- *TED Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Arıcı Şahin- *Kastamonu Üniversitesi*
Dr. Öğr Üyesi Fatma Dilek Tel Karataş- *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Fatoş Bulut Ateş- *Çukurova Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Bayoğlu- *Eskişehir Anadolu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Fikriye Alkım Arı- *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Furkan Kaşıkçı- *Ankara Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Gamze Ülker Tünlü- *Eskişehir Anadolu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Habib Hamurcu- *Kayseri Erciyes Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Halim Sarıcaoğlu- ***Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Halime Eker-*İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Hicran Çetin Gündüz- ***Başkent Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Yelpaze- ***Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi İsmet Koç- ***Manisa Celal Bayar Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Leyla Ercan- ***Gazi Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Meryem Demir Güdül- ***İstanbul Kültür Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kurşuncu- ***Ordu Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Onur Cesur- ***Maltepe Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Mücahit Gültekin- ***Afyon Kocatepe Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Nazife Üzbe Atalay- ***Başkent Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Naciye Güven- ***Kırıkkale Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Can- ***Ankara Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Özer- ***Eskişehir Anadolu Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Pınar Çağ- ***Başkent Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa Hoşoğlu Kama- ***Necmettin Erbakan Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Sare Terzi İlhan- ***Amasya Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Selin Onaylı- ***TED Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Semih Kaynak- ***Amasya Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Semra Kiye - ***Muş Alparslan Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Sevil Momeni Shabani-*İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Sezai Demir- ***Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Sıdıka Burcu Özgülük Üçok- ***TED Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Tansu Mutlu Çaykuş- ***Ankara Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Tunahan Erpay- ***Kilis 7 Aralık Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Ümre Kaynak- ***Amasya Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Sarıkaya- ***Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Yüksel Çırak- ***İnönü Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Bölükbaşı Macit - ***Eskişehir Osmangazi Üniversitesi***
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kızıl Aslan- ***Başkent Üniversitesi***
Öğr. Gör. Dr. Emir Tufan Çaykuş
Öğr. Gör. Dr. Esra Daşcı- ***Kastamonu Üniversitesi***
Öğr. Gör. Dr. Kadiyan Boobekova- ***Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan***
Öğr. Gör. Dr. Öykü Mançe Çalışır- ***Ankara Üniversitesi***
Arş. Gör. Dr. Sema Civan Gökkaya- ***Manisa Celal Bayar Üniversitesi***

*** Kongre Bilim ve Hakem Kurulu üyeleri akademik unvan ve isme göre alfabetik olarak sıralanmıştır**

İçindekiler Tablosu

Yetişkinlerin Cinsel İstismar Farkındalığı..... 1

Sense of Community, Participation and Identity Statuses: 12

Belirsizlikten Kaçınma Eğilimi Yüksek Bir Toplumda Endişe: 26

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Grupla Psikolojik Danışmaya Başvurma Nedenleri, Sürece İlişkin Görüş, Düşünce ve Beklentileri 37

Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Psikolojik Danışmaya İlişkin Görüşleri 60

Ortaokul Öğrencilerinde Eğitim Stresi ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi..... 80

İlkokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 100

Ergenlerde Eğitim Stresi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü. 122

Engelli Bireylerde Engellik Zamanı Yaşanabilecek Sorunlar 133

Ebeveynlerin Çevrimiçi İstismarcı Davranışlara İlişkin Farkındalıkları..... 151

Depremden Doğrudan Etkilenen Üniversite Öğrencilerine Yönelik Grupla Psikolojik Destek Programı 158

Çalışan Yetişkin Bireylerde Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişki..... 173

Covid-19 Döneminde Madde Bulundurmak ve Kullanmak Suçundan Denetimli Serbestliğe Tabi Olan Erkek Yükümlülerde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ile Çatışma Çözme Eğilimi Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü 192

Cinsel İstismar Vakaları ile Karşılaşan Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimleri..... 204

Beden Algısı ile Zorbalığa Karşı Tutumu Arasındaki İlişki 222

Beck Depresyon Envanterinin Psikometrik Yapısının Çok Boyutlu-MTK ve Açımlayıcı Faktör Analizi Teknikleriyle Eşzamanlı Olarak İncelenmesi 222

Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapinin Çocuk ve Ergenlerde Kullanımı 250

'After Life' Dizisinin Kübler Ross Yas Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi 266

Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri ile İş-Aile Yaşam Dengesi Yordayıcılığının İncelenmesi A([1]) 280

Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi……..294

Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimlerinin Aile Sistemleri Açısından Değerlendirilmesi..... 307

Mutluluk Korkusu ile Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 321

Bir Ortaokulda Özgüven Eksikliği Nedenleri: 332

Genç Yetişkinlerde Psikolojik Esneklik: Duygusal Otantiklik ve Duygusal Bağımlılığın Rolü 345

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin Hesaplanması..... 362

Bazı Ruhsal Bozukluklara Eşlik Eden Semptomların Boyutsal Değerlendirme Yaklaşımıyla İncelenmesi 380

06 Şubat Depreminden Sonra Üniversite Öğrencilerinin Kaygı, Umut ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri..... 394

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlilikleri ile Arkadaş Kıskançlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 408

Arkadaşlık İlişkilerinde Prososyal Davranışlar 427

Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısına Sahip Çocuklarda Duyu Bütünleme Becerilerini Arttırmaya Yönelik Uygulama Önerileri: Duyu Bahçesi Örneği 439

Türkiye'de Çocuklarla ve Ergenlerle Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamalarına Dair Tezler: Bir Doküman Analizi 449

Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Psiko-Eğitim Programının Beliren Yetişkinlerin İletişiminde Çözüm Odaklılıkları ve Mental İyi Oluşlarına Etkisi..... 461

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 476

Multiple Mediating Roles of the Time Perspective in the Relationship Between COVID-19 Fear and Psychological Symptoms 490

The Mediator Role of the Psychological Resilience in the Relationship Between Self-Efficacy and Life Satisfaction 509

Ankara'da Bir Anadolu Lisesinde Akran Zorbalığının Yaygınlığının İncelenmesi……..522

İlkokullarda Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki Öğrencilerin Ruh Sağlığını Etkileyen Faktörler …543

Lise Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarı Hedeflerinin Akademik Başarılarını Yordamadaki……..568

Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anılarının Öz Duyarlığı Yordama Üzerindeki Rolü……586

Yetişkinlerin Cinsel İstismar Farkındalığı

Rabia Yalım[1]

Özet

Çocuklara yönelik cinsel istismar dünyada ve Türkiye'de görülen bir durumdur. İstismarın yaşandığı toplumda yetişkinlerin, çocuklar istismara uğradığında farkına varması ve gerekli yerlere bildirim yapması açısından yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığı oldukça önemlidir. Bundan dolayı bu çalışma yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığına dair eğitim ihtiyacı olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada var olan durumu ortaya koyabilmek amacıyla literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması yapılırken cinsel istismar kavramının kapsamı kültürden kültüre farklılık gösterebildiğinden yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda sonucu 2019 yılları ile 2022 yılları arasında yayınlanan beş makale, bir yüksek lisans tezi, iki doktora tezi incelenmiştir. İncelenen kaynaklar sonucunda yetişkinlerin meslekleri ve yaşam rolleri fark etmeksizin cinsel istismar konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yetişkinlere bilgi eksikliği yaşadığı cinsel istismar farkındalığı konusunda eğitimler verilebilir. Literatür taraması sonucu yetişkinlere bu konuda verilen eğitimlere de rastlanmıştır. Yılmaz'ın "Okul Temelli Cinsel İstismardan Koruma Psiko-Eğitim Programının Öğrenciler, Öğretmenler ve Ebeveynlerin Bilgi Düzeyine Etkisi" adlı çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin eğitim sonrası cinsel istismar bilgi düzeyi ölçeğinden aldığı puanlar doğrultusunda eğitim sonrası anlamlı bir fark olmadığı ancak ikinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsel istismar bilgi düzeyi ölçeğinden eğitim sonrası daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir (Yılmaz, 2019). Tuncay'ın yapmış olduğu "Okul Öncesi Çocukları Cinsel İstismardan Koruma Eğitim Programının Annelerin Cinsel İstismara İlişkin İnançları Üzerine Etkisi" adlı çalışma sonucunda eğitim ve kontrol grubu arasında çocuk cinsel istismarına ilişkin ebeveyn inançları formuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$) (Tuncay, 2020). Bu iki çalışmaya bakıldığında yetişkinlere cinsel istismar farkındalıklarını artırabilmek için verilmiş olan eğitimlerin, yetişkinlerin cinsel istismar farkındalıklarını artırmada etkisi olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı yetişkinlere verilen cinsel istismar farkındalığı eğitimlerinin örnekleri çoğaltılmalı, yetişkinlerin cinsel istismar farkındalık düzeyinin de arttırılması hedeflenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin, Çocuk, Cinsel istismar, Cinsel istismar farkındalığı

Awareness of Sexual Abuse Among Adults

Rabia Yalım

Abstract

Sexual abuse against children is a common phenomenon in the world and in Turkey. In the society where abuse is experienced, sexual abuse awareness of adults is very important for adults to realise when children are abused and to report to the necessary places. Therefore, this study was aimed to reveal the need for training on sexual abuse awareness of adults. In this study, literature survey method was used in order to reveal the current situation. During the literature survey, since the extent of the concept of sexual abuse may differ from culture to culture, studies conducted in Turkey were analysed. As a result of the literature survey, five articles, one master's thesis, and two doctoral thesis published between 2019 and 2022 were examined. As a result of the resources that were analyzed, it was seen that adults lack knowledge about sexual abuse regardless of their professions and life roles. In this case, adults can be given trainings on sexual abuse awareness where they lack knowledge. As a result of the literature search, the trainings given to adults on this subject were also seen. In Yılmaz's study titled "The Effect of School-Based Sexual Abuse Protection Psychoeducation Programme on the Knowledge Level of Students, Teachers and Parents", it was observed that there was no significant difference in the scores of first grade students from the sexual abuse knowledge level scale after the training, but second, third and fifth grade students received higher scores from the sexual abuse knowledge level scale after the training (Yılmaz, 2019). As a result of the study conducted by Tuncay titled "The Effect of the Training Programme for Protecting Preschool Children from Sexual

[1] Lisansüstü Öğrencisi Rabia Yalım, Kocaeli Üniversitesi rabiaym67@gmail.com 5511257580

Abuse on Mothers' Beliefs about Sexual Abuse", a statistically significant difference was found between the training and control group according to the form of parental beliefs about child sexual abuse ($p<0.001$) (Tuncay, 2020). Considering these two studies, it can be thought that the trainings given to adults to increase their awareness of sexual abuse have an effect on increasing their awareness of sexual abuse. Therefore, examples of sexual abuse awareness trainings given to adults should be increased and it should be aimed to increase the level of sexual abuse awareness of adults.

Keywords: Adult, Child, Sexual abuse, Awareness of sexual abuse among adults

GİRİŞ

Çocuk

Çocuk sosyolojik bir terim olmakla birlikte komplike bir kavramdır. Kültürden kültüre değişmekle beraber fiziksel gelişimle de ilgilidir. Tarihten beri tartışılan bu kavram Türk Dil Kurumu'na göre şu şekilde tanımlanmaktadır: bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan (TDK, 2022). Ergenlik dönemi kızlarda ortalama 11; erkeklerde ise 13 yaş civarına denk gelmektedir (Çelik, Tahiroğlu, Avcı, 2008). Bu yaşlar kriter olarak alınırsa ortalama 12 yaşına kadar her insan çocuk olarak nitelendirilebilir.

Türk Ceza Kanuna göre henüz 18 yaşını doldurmamış kişiler çocuk kabul edilmektedir (TCK, 2004). Hacıoğlu'na göre ise çeşitli açılardan tam bir olgunluğa erişememiş toplumsal rollerini öğrenmekte olan, bakıma ve eğitime muhtaç bireylere çocuk denir (Hacıoğlu, 1998: 1). Bu bağlamda bakıldığında bebeklik döneminden başlayıp genç yetişkinlik dönemine kadar olan bütün gelişim dönemleri çocukluk döneminin içinde değerlendirilmektedir.

Yetişkin

Yetişkin, tamamen olgunlaşmış bir kişi olarak tanımlanabilir; bu fiziksel ve bilişsel olgunluk ise kişiden kişiye göre değişebilir (Aiken, 2002; akt: Vural Yüzbaşı, 2012). Türk Dil Kurumu'na göre de yetişkinlik şu şekilde tanımlanmaktadır: Kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç (TDK, 2023). Bu tanım göz önüne alındığında, kanunlarımıza göre 18 yaşını aşan kişiler de artık çocuk sayılmadığından, 18 yaşını aşan toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilen kişilere yetişkin denebilmektedir.

Cinsel İstismar

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre bir yetişkin tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışları çocuk istismarıdır (Birinci İstanbul Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu, 2000; Dubowitz, 2002; akt: Kara, Biçer, Gökalp, 2004). DSÖ istismarı; fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, çocuk sömürüsü ve ihmal olarak gruplandırmaktadır.

Çocuk cinsel istismarı; bir yetişkin tarafından çocuğa tehdit edilerek ya da kandırma yolu ile güç kullanarak cinsel istek ve gereksinimlerini karşılama olarak da tanımlanmaktadır (Oksal, 2022). Bunun dışında aralarında 4 yaş ve üzeri yaş farkı olan çocukların bilinçli olarak taraflardan birine güç kullanarak cinsel istek ve gereksinimlerini karşılaması da cinsel istismar olarak nitelendirilebilir (Oksal, 2022).

Cinsel istismarın genel olarak iki türü bulunmaktadır: temas yoluyla meydana gelen cinsel eylemler, temas olmadan meydana gelen cinsel eylemler (Polat, 2017). Temas yoluyla meydana gelen cinsel eylemler; cinsel dokunma, frotaj, oral-genital seks, interfemoral ilişki, penetrasyonun olduğu cinsel şiddet, dijital penetrasyon, objelerle penetrasyon, genital ilişki, anal ilişki, cinsel sömürü olarak sıralanabilir (Polat, 2017). Temas olmadan meydana gelen cinsel eylemler; teşhir, röntgencilik (Polat, 2017).

Putnam (2003)'a göre erkeklerin %4-9'u, kadınların %12-35'i 18 yaşına gelmeden istenmeyen cinsel deneyim yaşamaktadır (akt: Alpaslan, 2014). Ülkemizde Adalet bakanlığı istatistiklerine göre güvenlik birimine getirilen çocukların 2019 yılında 31.4 bini,2020 yılında 18.5 bini 2021 yılında ise 24.4 bini cinsel suçlar nedeniyle mağdur olmuştur (TÜİK, 2022). Zoroğlu ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmada ise araştırmaya katılan 839 öğrencinin %16.5'i ihmal, %15.8'i duygusal istismar, %13.5'i fiziksel istismar ve %10.7'si cinsel istismar yaşadığını belirtmişlerdir (Zoroğlu ve arkadaşları, 2001). İstanbul'da lisede okuyan kızlarla yapılan başka bir çalışmada ise olguların %13.4'ü cinsel istismara uğradığını bildirmiştir. Bu istismarların %11.3'ü cinsel bölgelerinin ellenmesi ve %4.9'u cinsel ilişkiye zorlanma olarak tanımlanmıştır (Alikaşifoğlu ve arkadaşları, 2006; akt: Dönmez ve arkadaşları, 2014).

Çocuklara yönelik cinsel istismar dünyada ve Türkiye'de görülen bir durumdur. Adalet Bakanlığı'nın 2021 yılındaki verilerine göre ülkemizde çocukların cinsel istismarına yönelik işlenen suç sayısı 44880, reşit olmayanla cinsel ilişki kapsamında işlenen suç sayısı ise 26324'tür (Adalet Bakanlığı, 2023) Bu kadar fazla istismarın yaşandığı toplumda yetişkinlerin, çocuklar istismara uğradığında farkına varması ve gerekli yerlere bildirim yapması açısından yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığı oldukça önemlidir. Bununla birlikte daha istismar oluşmadan çocuklarına cinsel farkındalık aşılamaları da istismarı önleme açısından önemlidir.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı bu çalışmada yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığına dair literatürde var olan çalışmalar incelenmiştir.

PROBLEM DURUMU

Bu çalışmada literatürde var olan çalışmalar ele alınarak yetişkinlerin cinsel istismar farkındalık düzeyleri gözlemlenmek istenmiştir. Yetişkinlerin cinsel istismar farkındalık durumları doğrultusunda yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığına dair eğitim ihtiyacı olduğu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada var olan durumu ortaya koyabilmek amacıyla literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. İncelenen kaynaklara yönelik bilgiler aşağıdaki tablo-1'de verilmiştir.

Literatür taraması yapılırken cinsel istismar kavramının kapsamı kültürden kültüre farklılık gösterebildiğinden yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bununla birlikte yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığı konusunda yapılacak literatür taraması için var olan çalışmaların kısıtlılığı, cinsel istismar farkındalığının tutum olması ve kısa sürede değişebilecek olması nedeniyle son 4 yıldaki çalışmalar incelenmiştir.

Yapılan yurt içi literatür taraması sonucu 2019 yılları ile 2022 yılları arasında 8 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 8 tanesi incelenmiştir. İncelenen çalışmaların 5 tanesinin makale, 3 tanesin tez olduğu görülmüştür. Tablo 1'de çalışmalara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo-1 İncelenen Makaleler

İncelenen Makale	Yazar	Yıl	Türü
Alt-sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalık düzeylerinin incelenmesi	Meraki, S., Çalık Var, E.	2019	Makale
4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin istismara yönelik farkındalığı.	Ünal Bozcan, E., Berkmen, B., Koran, N., Tatlıcalı, E.	2019	Makale
Okul temelli cinsel istismardan koruma psiko-eğitim programının öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin bilgi düzeyine etkisi	Yılmaz, Y.	2019	Doktora Tezi
Okul öncesi çocukları cinsel istismardan koruma eğitim programının annelerin cinsel istismara ilişkin inançları üzerine etkisi	Tuncay, B.	2020	Doktora Tezi
Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri	Karakurt, N., Durmaz, H., Kanbur, A.	2021	Makale
Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali üzerine farkındalık düzeylerinin incelenmesi	Okyay, Ö.	2021	Makale
Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin istismar konusundaki farkındalıkları	Zülkar, Y., Söyünmez, S., Turan, F. D., İşler Dalgıç, A.	2021	Makale
Sağlık çalışanı ebeveynlerin cinsel istismar konusundaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi	Kalay, Z.	2022	Yüksek Lisans Tezi

BULGULAR

Yetişkinlerin cinsel istismar farkındalığı hem çocuklarda cinsel farkındalık oluşması, hem de çocuklar istismara uğradığında fark edilmesi açısından önemlidir. Kalay'ın 2022 yılında yapmış olduğu "Sağlık Çalışanı Ebeveynlerin Cinsel İstismar Konusundaki Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında ebeveynlerin %0,4'ü çocuğun cinsel istismarı konusunda var olan bilgilerini çok yeterli görmekte iken %14,8'i yeterli görmekte, %51,6'sı kısmen yeterli görmekte, %27,5'i yeterli görmemekte, %5,7'si ise hiç yeterli görmemektedir. Yine aynı çalışmada ebeveynlerin cinsel istismar farkındalığı ölçeğinden cinsel istismar mitleri, istismar

karşısında öğretiler ve eylemler, cinsel istismar işaretleri alt boyutlarından toplam 23 sorudan ortalama 13.49 puan aldığı görülmüştür (Kalay, 2022).

Karakurt, Durmaz ve Kanbur'un 2021 yılında yapmış olduğu "Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri" adlı çalışmasında araştırmaya katılan 494 öğretmenden 37 tanesi istismar vakasıyla karşılaştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çocuk istismarı risk faktörlerini bilme durumu puan ortalaması ise 100 puan üzerinden 49.59 bulunmuştur (Karakurt, Durmaz, Kanbur, 2021).

Okyay'ın 2021 yılında yapmış olduğu "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı ve İhmali Üzerine Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 100 puan üzerinden 83.30 bulunmuştur. Uygulanan ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ise ise fiziksel istismar 22.42, cinsel istismar 19.46, duygusal istismar ve ihmal 22.36 bulunmuştur (Okyay, 2021).

Zülkar ve Arkadaşlarının 2021 yılında yapmış olduğu "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin İstismar Konusundaki Farkındalıkları" adlı çalışmasında ebeveynlerin istismar konusundaki farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 90 puan üzerinden 66.1 bulunmuştur (Zülkar, Söyünmez, Turan, İşler Dalgıç, 2021).

Meraki ve ÇALIK VAR'ın 2019 yılında yapmış olduğu "Alt-Sosyo Ekonomik Düzeye Sahip Ailelerin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmali farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 90 puan üzerinden 57.18 bulunmuştur (Meraki, Çalık Var, 2019).

Ünal Bozcan ve arkadaşlarının 2019 yılında yapmış olduğu "4-6 Yaş Arasındaki Çocukların Ebeveynlerinin İstismara Yönelik Farkındalığı" adlı çalışmasında ebeveynlerin istismar farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 90 puan üzerinden 42-66 aralığında olduğu bulunmuştur (Ünal Bozcan ve arkadaşları, 2019).

Tuncay'ın 2020 yılında yapmış olduğu "Okul Öncesi Çocukları Cinsel İstismardan Koruma Eğitim Programının Annelerin Cinsel İstismara İlişkin İnançları Üzerine Etkisi" adlı

çalışmasında toplam 40 anne üç gruba ayrılmış, her gruba haftada 2 oturum her oturum 40 dakika olacak şekilde toplam 4 oturum eğitim verilmiştir (Tuncay, 2020). Oturumların genel amaçları şu şekildedir: çocuk ihmal ve istismar konusunda farkındalık sağlama, cinsel istismar ve yaygınlığına ilişkin farkındalık sağlama, çocuklara cinsel istismarda bulunan kişilerin özelliklerine ilişkin farkındalık sağlama, cinsel istismar konusunda çocuklarda farkındalık oluşturmaya ilişkin annelerde farkındalık sağlama, annelerde çocuk cinsel istismarı ile mücadelede ebeveyn olarak yapılacaklara ilişkin farkındalık sağlama (Tuncay, 2020). Yapılan çalışma sonucunda eğitim ve kontrol grubu arasında çocuk cinsel istismarına ilişkin ebeveyn inançları formuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$) (Tuncay, 2020). Eğitim verilen grubun eğitim verilmeden önce ebeveyn inançları formu puan ortalamaları 20.53, eğitim verildikten sonra ise 24.13 bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir fark saptanmamıştır (Tuncay, 2020).

Yılmaz'ın 2019 yılında yapmış olduğu "Okul Temelli Cinsel İstismardan Koruma Psiko-Eğitim Programının Öğrenciler, Öğretmenler ve Ebeveynlerin Bilgi Düzeyine Etkisi" adlı çalışmasında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan program öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler için ayrı ayrı yapılmıştır (Yılmaz, 2019). Öğrenciler için yapılan program her oturum 40 dakika olmak üzere beş oturum, öğretmenler için yapılan program her oturum 40 dakika olmak üzere iki oturum, ebeveynler için yapılan program ise 40-50 dakikalık tek oturumla yapılmıştır (Yılmaz, 2019). Yapılan araştırma sonucu birinci sınıf öğrencilerinin eğitim sonrası cinsel istismar bilgi düzeyi ölçeğinden aldığı puanlar doğrultusunda eğitim sonrası anlamlı bir fark olmadığı ancak ikinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsel istismar bilgi düzeyi ölçeğinden eğitim sonrası daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir (Yılmaz, 2019). Yapılan eğitim sonrası öğretmenlerin cinsel istismarı bildirme tutumu ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$) (Yılmaz, 2019). Ebeveynlerin bu eğitim hakkında görüşleri ise genellikle olumludur (Yılmaz, 2019).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan literatür taraması sonucunda 5 makale, 1 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi incelenmiştir. Literatür taraması yaparken bu konuda yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Bu kısıtlılığın birçok nedeni olabilir. Ancak en temeldeki nedenin toplumda cinsellikle ilgili bir tabunun hala var olabilmesinden kaynaklı araştırma yapmanın zorlukları olduğu düşünülmektedir. Adalet Bakanlığı'nın bu konuda sınırlı veri paylaşması da bu konun incelenmesi zorlaştıran nedenler arasındadır. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuları çalışmaya yönelik etik kurul inceleme kriterlerinin de araştırmaları sınırlandırıldığı söylenebilir.

Meraki ve ÇALIK VAR'ın 2019 yılında alt sosyoekonomik ailelerle yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmali farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 90 puan üzerinden 57.18 bulunmuştur (Meraki, Çalık Var, 2019). Ünal Bozcan ve arkadaşlarının 2019 yılında 4-6 Yaş arasındaki çocukların ebeveynleriyle yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin istismar farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 90 puan üzerinden 42-66 aralığında olduğu bulunmuştur (Ünal Bozcan ve arkadaşları, 2019). Zülkar ve Arkadaşlarının 2021 yılında otizm spekturum bozukluğuna sahip çocukların ebeveynleriyle yapmış olduğu çalışmada ebeveynlerin istismar konusundaki farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 90 puan üzerinden 66.1 bulunmuştur (Zülkar, Söyünmez, Turan, İşler Dalgıç, 2021). İncelenen 3 makaleden elde edilen sonuçlara bakıldığında ebeveynlerin istismar hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığı görülmektedir.

Karakurt, Durmaz ve Kanbur'un 2021 yılında öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin çocuk istismarı risk faktörlerini bilme durumu puan ortalaması ise 100 puan üzerinden 49.59 bulunmuştur (Karakurt, Durmaz, Kanbur, 2021). Okyay'ın 2021 yılında yapmış olduğu okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ihmal ve istismarına ilişkin farkındalık düzeyleri puan ortalamaları 100 puan üzerinden 83.30 bulunmuştur. (Okyay, 2021). Bu iki çalışma göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismar farkındalığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması diğer öğretmenlerin de farkındalık düzeylerini artırabilmek açısından önemlidir.

Kalay'ın 2022 yılında sağlık çalışanları olan ebeveynlerle yapmış olduğu çalışmada cinsel farkındalık ölçeğindeki 23 sorudan ortalama 13.49 bulunmuştur (Kalay, 2022). Toplum sağlığını etkileyen cinsel istismar hakkında sağlık çalışanı olan ebeveynlerin bile bu konu hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması yetişkinlerin bu konu hakkında eksiklerini açıkça göz önüne sermektedir.

İncelenen kaynaklar sonucunda yetişkinlerin meslekleri ve yaşam rolleri fark etmeksizin cinsel istismar konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin cinsel istismar hakkında bilgi eksikliği olduğundan bu konuda problemlerle karşılaşmaları söz konusu olabilir. Yetişkinlere göre eğitim, karşılaştıkları problemleri çözebilme becerilerini arttıran bir süreçtir (Knowles, 1980; akt: Yazar, 2012). Bu doğrultuda yetişkinlere bilgi eksikliği yaşadığı cinsel istismar farkındalığı konusunda eğitimler verilebilir. Literatür taraması sonucu yetişkinlere bu konuda verilen eğitimlere de rastlanmıştır. Yılmaz'ın 2019 yılında yapmış olduğu "Okul Temelli Cinsel İstismardan Koruma Psiko-Eğitim Programının Öğrenciler, Öğretmenler ve Ebeveynlerin Bilgi Düzeyine Etkisi" adlı çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin eğitim sonrası cinsel istismar bilgi düzeyi ölçeğinden aldığı puanlar doğrultusunda eğitim sonrası anlamlı bir fark olmadığı ancak ikinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsel istismar bilgi düzeyi ölçeğinden eğitim sonrası daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir (Yılmaz, 2019). Tuncay'ın 2020 yılında yapmış olduğu "Okul Öncesi Çocukları Cinsel İstismardan Koruma Eğitim Programının Annelerin Cinsel İstismara İlişkin İnançları Üzerine Etkisi" adlı çalışma sonucunda eğitim ve kontrol grubu arasında çocuk cinsel istismarına ilişkin ebeveyn inançları formuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$) (Tuncay, 2020). Bu iki çalışmaya bakıldığında yetişkinlere cinsel istismar farkındalıklarını artırabilmek için verilmiş olan eğitimlerin, yetişkinlerin cinsel istismar farkındalıklarını artırmada etkisi olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı yetişkinlere verilen cinsel istismar farkındalığı eğitimlerinin örnekleri çoğaltılmalı, yetişkinlerin cinsel istismar farkındalık düzeyinin de arttırılması hedeflenmelidir.

KAYNAKÇA

Adli İstatistik Yayın Arşivi (2023, Haziran 15). Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü. 15 Haziran tarihinde https://adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/adl-istatistikler-yayin-arsivi adresinden edinilmiştir.

Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. Kocatepe tıp dergisi, 15(2), 194-201.

Çelik, G., Tahiroğlu, A., Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beynin yapısal ve nörokimyasal değişimi. Klinik Psikiyatri Dergisi, 11(1).

Çocuk (2022, Aralık 11). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. 11 Aralık tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özcan, Ö. Ö., Yüksel, T., DEMİR, A. Ç., Bayhan, P. C., & MİNİKSAR, D. Y. (2014). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Journal Of Turgut Ozal Medical Center*, *21*(1), 44-48.

Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2021 (2022, Aralık 2022). Türkiye İstatistik Kurumu. 12 Aralık tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Guvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2021-45586 adresinden edinilmiştir.

Hacıoğlu, B.C. (1998). Yeni türk ceza kanun tasarısının çocuk ve küçük ceza hukukuna ilişkin hükümleri. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4 (1).

Kalay, Z. (2022). *Sağlık çalışanı ebeveynlerin cinsel istismar konusundaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.

Kara, B., Biçer, Ü., Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47: 140-151.

Karakurt, N., Durmaz, H., Kanbur, A. (2021). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 22-28.

Meraki, S., Çalık Var, E. (2019). Alt-sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 1-12.

Oksal, H. (2022). *Cinsel istismar mağduru ergen kız çocuklarına yönelik psikolojik sağlamlık programının etkinliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Okyay, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali üzerine farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 755-771.

Polat, O. (2017). Şiddet. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi,22 (1) ,15-34 .

Tuncay, B. (2020). *Okul öncesi çocukları cinsel istismardan koruma eğitim programının annelerin cinsel istismara ilişkin inançları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Türk Ceza Kanunu, (2004), *T.C. Resmi Gazete*, 25611, 12.10.2004.

Ünal Bozcan, E., Berkmen, B., Koran, N., Tatlıcalı, E. 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin istismara yönelik farkındalığı. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 494-508.

Vural Yüzbaşı, D. (2012). *Türkiye'de beliren yetişkinlik: yetişkinlik kriterlerinin ve yetişkinlik statülerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 4 (7), ss: 21-30.

Yetişkin (2023, Eylül 26). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. 26 Eylül tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Yılmaz, Y (2019). *Okul temelli cinsel istismardan koruma psiko-eğitim programının öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin bilgi düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Zoroğlu, S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2): 69-78.

Zülkar, Y., Söyünmez, S., Turan, F. D., İşler Dalgıç, A. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin istismar konusundaki farkındalıkları. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 12(4), 288-296.

Sense of Community, Participation and Identity Statuses: A Study on University Students in Turkey

Gülşah Sevinç[2], Tülin Şener[3]

Özet

Alanyazında kimlik gelişimi ile katılım ve topluluk duygusu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı toplumsal ve siyasi katılım ve topluluk duygusu değişkenlerinin kimlik statüsüne göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmaya 801 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aşamasında Toplumsal ve Siyasi Katılım Ölçeği, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği ve Topluluk Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada birey merkezli ve değişken merkezli yaklaşım bir arada kullanılmıştır. Veri analizinde kümeleme analizi, tek yönlü varyans analizi ANOVA ve Tamhane testi kullanılmıştır. Bulgular dağılmış dağınık kimlik statüsüne sahip üniversiteli gençlerin katılım düzeyinin kaygısız dağınık, ipotekli ve farklılaşmamış kimlik statüsündekilere kıyasla anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca kaygısız dağınık kimlik statüsüne sahip gençlerin katılım düzeyi başarılı ve moratoryum kimlik statüsündeki gençlerinkine göre daha yüksektir. Başarılı kimlik statüsüne sahip beliren yetişkinlerin topluluk duygusu düzeyinin dağılmış dağınık, kaygısız dağınık, ipotekli ve farklılaşmamış kimlik statüsüne sahip olanlara kıyasla daha yüksek olduğu değerlendirilmiştir. Bulguların beliren yetişkinlerin katılım ve topluluk duygusu düzeyini arttırmaya yönelik her türlü program açısından önemli yansımaları vardır.

Anahtar Kelimeler: Topluluk Duygusu, Toplumsal ve Siyasi Katılım, Kimlik Gelişimi, Kimlik Statüsü

Abstract

There is a paucity of studies focusing on the relationship between identity development and variables such as participation and sense of community. Therefore, the aim of this study is to find out whether civic and political participation and sense of community vary based on different identity statues. 801 university students participated in this study. In order to gather data, Civic and Political Participation Scale, Dimensions of Identity Development Scale and Sense of Community Scale was utilized. This study integrates a person-centered approach with a variable-centered approach. For data analysis, cluster analysis, one-way ANOVA and Tamhane's test were used. The findings show that the participation level of university students with diffused diffusion is significantly lower than that of those with carefree diffusion, foreclosure and those in the undifferentiated cluster. Also, students with carefree diffusion participate more than those with achievement and moratorium. Besides, achieved emerging adults have a higher level of sense of community than those with diffused diffusion, carefree diffusion, foreclosure and those who are in the undifferentiated cluster. The findings have implications for any program aimed at increasing the participation and sense of community of emerging adults.

Keywords: Sense of Community, Civic and Political Participation, Identity Development, Identity Status

[2] Dr., Ministry of Labor and Social Security, Ankara, Turkey, gulsahsevinc85@gmail.com
[3] Prof., Ankara University, Educational Psychology, Ankara, Turkey, tulin72@gmail.com

INTRODUCTION

Civic and political participation refers to all kinds of acts in the civic or political realm aimed at making a difference in one's society. Whereas civic participation studies generally focus on volunteering or voluntary service, those on political participation cover a wide variety of acts such as voting, following politicians, becoming a member of a political party, attending political meetings, etc. (Whiteley, 2012). Participation plays a key role in bringing about social change, reinforcing bonds among citizens and increasing their sense of community. It also plays a pivotal role in enhancing young people's citizenship skills, thus contributing to the improvement of democracy. Besides, participation has positive outcomes in terms of psychological variables such as identity development (Hardy et al., 2010), well-being (Marciniak et al., 2022), achievement (Celio, Durlak, & Dymnicki, 2011; Ohlson, 2009). Therefore, participation is a core element in the empowerment and development of the youth.

Positive Youth Development (PYD) (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009) framework is a strength-based approach, developed against the deficit view, and it rests on the idea that if young people are provided with the necessary resources and positive opportunities, this will enable them to grow, which ultimately will lead to optimal development for both the individual and the society. Youngsters' engagement in community-related or political activities indicate positive youth development and well-being.

Civic and political participation is closely linked to identity development, which is a crucial task for adolescence (Erikson, 1968; Marcia, 1966) as much as it is for emerging adulthood (Arnett, 2000). Marked by identity exploration, instability, self-focus, feeling in-between and a sense of possibilities, emerging adulthood covers the lifespan between 19-28 years (Arnett, 2014). It is a critical life stage in terms of identity development as emerging adults delay making choices before settling into marriage or choosing a certain occupation. Rather, they oscillate between different career options, partners and ideologies (Arnett, 2000; Douglass, 2007). Studies (Lannegrand-Willems, Chevrier, Perchec & Carrizales, 2018) highlight a close link between participation and identity development in emerging adulthood usually hinting at a mutual relationship between these variables.

Although there is a number of identity development models, the dual cycle model developed by Luyckx and his friends (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006; Luyckx et al., 2008) is used as a reference within this study. Based on this model, there are five identity processes. While emerging adults go through these processes, they try different alternatives in life (*exploration in breadth*) and ideally end up reaching a final decision (*commitment making*) in different life domains such as career, romantic relationships, ideology, religious belief, etc. They evaluate the pros and cons of a certain alternative (*exploration in depth*), discuss this with their close friends and family. If this choice is found to have negative reflections in time, the emerging adult looks for new alternatives. However, if the positive aspects are more prominent,

the emerging adult identifies with this choice (*identification with commitment*). Some emerging adults continuously look for different identity-related alternatives in life *(ruminative exploration),* which has proved to be dysfunctional in terms of many positive psychological variables such as well-being and meaning in life.

The identity model (Luyckx et al., 2008) yields six identity statuses based on the scores in terms of five identity processes: achievement, foreclosure, ruminative moratorium, carefree diffusion, diffused diffusion and undifferentiated as shown in Table 1.

Table 1. Identity Statuses Model (Luyckx et al., 2008)

Identity Dimension	Achievement	Foreclosure	Ruminative Moratorium	Carefree Diffusion	Diffused diffusion	Undifferentiated
Commitment Making	High	High	Low to Moderate	Low	Low	Low to Moderate
Identification with Commitment	High	High	Low to Moderate	Low	Low	Low to Moderate
Exploration in breadth	High	Low	High	Low to Moderate	Low to Moderate	Low to Moderate
Exploration in depth	High	Low	Moderate to high	Low to Moderate	Low to Moderate	Low to Moderate
Ruminative exploration	Low	Low	High	Low to Moderate	High	Low to Moderate

As can be seen in Table 1, achieved individuals get high scores on all dimensions of identity development excluding ruminative exploration. Those with achievement make a choice only after assessing the positive and negative sides of an identity-related alternative. These are people who choose a career path based on their interests and capabilities or those who take their values into consideration while adopting a political ideology. Foreclosure is different than achievement only in that the scores in exploration in depth and breadth are lower. For foreclosed individuals, the family has a strong influence on the values or decisions. They do not usually question the rights and wrongs of their parents, do what it takes for the career choice determined to be right by them and maintain their mindset in terms of world-view. Ruminative moratorium is distinguished with high scores in exploration in breadth and ruminative exploration implying high levels of uncertainty and indecisiveness. Those with ruminative moratorium are open to exploring various alternatives in terms of religious belief, ideology, political perspective, career and romantic relationships, which is expected to lead to a high level of stress in terms of job, marriage, ideology, etc.

Diffusion is marked by low levels of exploration and an absence of commitment, which manifests itself with an uncertainty in choosing the right person to have a romantic relationship with or the right job to choose. Having a passing fad for any personal goal in life, diffused individuals lack the motivation to follow a specific track in life. Two types of diffusion are

available. Whereas carefree diffusion is marked with low levels of commitment making and identification with commitment, diffused diffusion is distinguished with very high scores of ruminative exploration. Those with carefree diffusion represent the modern individual who do not care about this state of indecisiveness whereas people with diffused diffusion are troubled by lack of identity commitments. Lastly, there is a group of people who get low to moderate scores on all identity processes, leading to an undifferentiated cluster.

A variable closely related to participation is sense of community defined as individuals' feelings of belonging to different kinds of communities (Fisher, Sonn, & Bishop, 2002; McMillan & Chavis, 1986). One might develop a sense of community for formal or informal social organizations such as town, neighborhood or for social entities based on certain common interests, goals, or needs such as volunteer organizations or the school. Sense of community is defined by McMillan and Chavis (1986) as "a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together". For some emerging adults, university is a vital community as they spend most of their time inside the campus.

There is growing recognition of the role of communities in contributing to identity development. Studies (Cicognani, Klimstra, Goossens, 2014) point to a positive relationship between achievement in terms of identity development and sense of community. The more individuals develop firm and strong identity commitments, the more they seem to develop positive feelings toward their community. The limited number of current studies also show that sense of community (Cicognani, Klimstra & Goossens, 2014) and civic and political participation (Xu & Liu, 2020) vary based on identity statuses. However, many of these studies have been made in Western cultures and there are limited studies focusing on the relationship between identity development, participation and sense of community in Turkish culture with both individualist and collectivist elements coexisting.

Considering the paucity of studies focusing on identity statuses both in terms of *sense of community* and *participation* of emerging adults in Turkey, it is obvious that there is a need to determine whether civic and political participation and sense of community vary based on the identity statuses. Therefore, the main purpose of this study is to find out whether these two variables differ based on identity statuses.

The research questions are provided below:

Does civic and political participation vary based on identity statuses?
Does sense of community vary based on identity statuses?

METHOD

Participants

The study group of this study consists of 801 university students from different universities in Turkey. The demographic features are shown in Table 2.

Table 2. Demographic Characteristics of Participants

Demographic Characteristics		N (%)
Gender		
	Female	467 (%58,3)
	Male	334 (%41,7)
Year at University		
	1st year	245 (%30,6)
	2nd year	146 (%18,2)
	3rd year	174 (%21,7)
	4th year	189 (%23,6)
	5 and above	47 (%5,9)
GPA		
	AA/ 90-100/ 4	100 (%12,5)
	BA/ 85-89/ 3.5	178 (%22,2)
	BB/ 80-84/ 3	190 (% 23,7)
	CB/ 75-79/ 2.5	171 (% 21,3)
	CC/ 70-74/ 2	115 (%14,4)
	DC/ 65-69/ 1.5	43 (%5,4)
	DD/ 60-64/ 1	2 (%0,2)
	FD/50-59/ 0.5	2 (%0,2)
Maternal Education Level		
	Illiterate	41 (%5,1)
	Literate	74 (%9,2)
	Primary School	153 (%19,1)
	Secondary School	134 (%16,7)
	High School	196 (%24,5)
	University	165 (%20,6)
	Postgraduate	38 (%4,7)
Paternal Education Level		
	Illiterate	8 (%1)
	Literate	20 (%2,5)
	Primary School	149 (%18,6)
	Secondary School	100 (%12,5)
	High School	150 (%18,7)
	University	323 (%40,3)
	Postgraduate	51 (%6,4)
Monthly Income		
	0 - 2825 TL	107 (%13,4)
	2826-4999 TL	172 (%21,5)
	5000- 7999 TL	261 (%32,6)
	8000- 14900 TL	187 (%23,3)
	15000-29999 TL	56 (%7,0)
	30000 and above	18 (%2,2)
Place of Residence		
	Dormitory	567 (%70,8)
	In a flat- Alone	46 (%5,7)
	In a flat- with a Flatmate	58 (%7,2)
	In a flat- with Family	234 (%29,2)

Table 2 shows that 58.3% of those who took part in this study are female students whereas 41.7% are male students. It can also be inferred that the group with the highest number of students are those at the first year at university (30.6%) while the smallest group of students are those who spend the 5th year or above at university (47, 5.9%). Finally, majority of students (70.8%) stay in the dormitory.

Data collection: This is descriptive correlational research with survey method. So as to gather data, the Civic and Political Participation Scale, Sense of Community Scale and Identity Development Dimensions Scale were utilized.

Civic and Political Participation Scale: Previously used in PIDOP study, which was a part of a European project called CATCH-EyoU (Constructing AcTive CitizensHip with European Youth: Policies, Practices, Challenges, and Solutions), the Civic and Political Participation Scale (Barrett & Zani, 2015; Enchikova et al., 2019) includes 18 items. These cover protest activities such as participation in demonstrations, volunteering, expression of opinions online and offline as well as illegal activities such as drawing political graffiti. It is a 5-Likert type scale with answers ranging from "never" to "very often". This scale was adapted into Turkish culture by Sevinç (2022), who found an excellent fit ($\chi 2/df=2.45$; CFI = .95; AGFI = .96; RMSEA= .04 SRMR = .03). Also, the reliability coefficient (Cronbach alpha) was found to be .96.

Dimensions of Identity Development Scale: Developed by Luyckx et al. (2008), the Dimensions of Identity Development Scale includes 25 items with 5 sub-dimensions (5 items each): in-depth exploration, exploration in breadth, ruminative exploration, commitment making and identification with commitment. This 5-point Likert type scale has a rating from "strongly agree" (5 points) to "strongly disagree" (1 point). The adaptation of the scale into Turkish was carried out by Morsümbül and Çok (2014). The confirmatory factor analysis (CFA) yielded acceptable fit indices: ($\chi 2/df=2.90$; CFI = .92; AGFI = .94; RMSEA= .062 RMR = .07). The scale also showed acceptable reliability (Cronbach alpha): 0.88 for commitment making, 0.84 for exploration in breadth, 0.87 for identification with commitment, 0.78 for exploration in depth and 0.79 for ruminative exploration.

Sense of Community Scale: Developed by Chiessi, Cicognani & Sonn (2010), the Sense of Community Scale includes 20 items. This scale utilizes five-point Likert-type scoring (1= Strongly Disagree, 5= Completely Agree.). Some sample items are "Many people in this town are willing to help each other.", "I think this is a good place to live in." and "In this place, I feel I can share experiences and interests with other young people." The scale was adapted into Turkish culture by Akin, Usta, Eroglu (2013). The goodness of fit indices highlight that the data fit the model well ($\chi 2/sd=3.90$; CFI = .96; AGFI = .97; RMSEA= .07 SRMR = .07.). Also, the internal consistency coefficient (Cronbach alpha) is .89.

Data analysis: For this study, a person-centered approach was integrated with a variable-centered approach (von Eye and Bogat, 2006). First of all, clustering analysis was performed to classify the participants into different identity status clusters. In order to do that, scores taken based on each identity process was taken into consideration to obtain a total score. After the standardization of scores, clustering analysis was carried out, which provided six different identity statuses in parallel with the model of Luyckx and his friends (2008). Once the identity statuses of the participants were determined, one-way ANOVA was utilized with a view to test whether there was a significant difference in participation and sense of community levels of university students based on identity statuses. Lastly, Tamhane's test was applied due to unequal variances.

FINDINGS

A person-centered approach

Using clustering analysis, emerging adults have been classified into different identity statuses. The results of the clustering analysis performed with 801 participants based on the scores derived from the Dimensions of Identity Development Scale are shown in Table 3. The analysis yielded 6 clusters as in the literature and in line with empirical findings on personal identity.

Table 3. Identity Status Clusters of the Study Group

Identity Status	Frequency	Percent (%)
Diffused Diffusion	124	15.48
Undifferentiated	43	5.37
Carefree Diffusion	203	25.34
Achievement	234	29.21
Moratorium	166	20.73
Foreclosure	31	3.87

Table 3 shows that 29.21% (f=234) of participants are classified as achieved students whereas 3.87% (f=31) of the participants are as foreclosed emerging adults. Besides, 25.34% of the participants are those with carefree diffusion (f=203), 20.73% (f=166) with moratorium, 15.48% of the participants (f=124) with diffused diffusion, and 5.37% (f=43) of the participants fell into the undifferentiated cluster. This finding validated the six clusters obtained based on the dual-cycle model (Zimmerman et al., 2015).

A variable-centered approach: identity statuses and civic and political participation

At the second step, we analyzed the links between identity processes and civic and political participation within the framework of a variable-centered approach. Correlations among

participation, sense of community and identity development processes are reported in Table 4, which indicates that civic and political participation is mainly related to identity processes (commitment-making, in-depth exploration, in-breadth exploration, identification with commitment, ruminative exploration).

Table 4. Correlations among participation, sense of community and identity development processes

	1	2	3	4	5	6	7
1. Civic and Political Participation	1	-,089*	,167**	-,107**	-,139**	-,172**	,032
2. Sense of Community		1	,210**	,394**	-,174**	,351**	,211**
3.Commitment Making			1	,483**	-,372**	,420**	,383**
4. Exploration in breadth				1	-,257**	,578**	,431**
5. Ruminative Exploration					1	-,459**	-,172**
6. Identification with Commitment						1	,333**
7. Exploration in depth							1

*. Correlation is significant at the 0.05 level

**. Correlation is significant at the 0.01 level

Based on the correlation coefficients manifested in Table 4, there is a significant and negative relationship between civic and political participation and some variables such as sense of community, exploration in breadth, ruminative exploration, and identification with commitment. However, there is a significant and positive relationship between participation and commitment making. As for sense of community, it is positively related to commitment making, exploration in breadth, identification with commitment and exploration in depth whereas it is negatively correlated to ruminative exploration.

Based on the clustering analysis, one-way ANOVA was performed to see whether civic and political participation differed based on identity statuses. Also, because of variance inequality, Tamhane test was conducted, which yielded the following results shown in Table 5.

Table 5. One-Way ANOVA and Tamhane's results for Civic and Political Participation

Identity Status	N	x	Ss	F	P	Significant Difference
1. Diffused Diffusion	124	44,74	18,73	25,48	0.00	1-2, 1-3, 1-6, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-6, 5-6
2. Undifferentiated	43	66,16	12,35			
3. Carefree Diffusion	203	62,83	16,73			
4. Achievement	234	48,13	21,24			
5. Moratorium	166	47,84	20,09			
6. Foreclosure	31	60,83	24,10			

As can be seen in Table 5, civic and political participation of the participants varies significantly based on identity status ($p<0.05$). Tamhane test results reveal that the participation level of university students with diffused diffusion is significantly lower than that of those with carefree diffusion, foreclosure and those in the undifferentiated cluster. What is more, the participation

level of emerging adults classified in the undifferentiated cluster is higher than that of those with achievement and moratorium. Another finding hints at the fact that the participation level of students with carefree diffusion is higher than that of those with achievement and moratorium. Also, foreclosed students have a higher level of participation than those with achievement and moratorium identity statuses.

A variable-centered approach: identity statuses and sense of community

We also analyzed the links between identity processes and sense of community within the framework of a variable-centered approach. Correlations between identity processes and sense of community are reported in Table 4, which indicates that sense of community is mainly related to identity processes (commitment-making, in-depth exploration, in-breadth exploration, identification with commitment, ruminative exploration).

Based on the clustering analysis, one-way ANOVA was performed to see whether sense of community differed based on identity statuses, and due to unequal variances Tamhane was used to determine among which groups there was a significant difference, yielding the following results shown in Table 6.

Table 6. One-Way ANOVA and Tamhane's results for Sense of Community

Identity Status	N	x	ss	F	P	Significant Difference
1. Diffused Diffusion	124	52,99	15,68	35,10	0.00	4-1, 4-2, 4-3, 4-6, 5-1, 5-2, 5-3, 5-6
2. Undifferentiated	43	49,37	9,66			
3. Carefree Diffusion	203	50,00	12,71			
4. Achievement	234	63,89	12,69			
5. Moratorium	166	62,34	13,05			
6. Foreclosure	31	55,06	12,76			

One-way ANOVA manifests that sense of community varies significantly based on identity statuses ($p<0.05$). Tamhane test results show that achieved emerging adults have a higher level of sense of community than those with diffused diffusion, carefree diffusion, foreclosure and those who are in the undifferentiated cluster. Also, moratorium students have a higher level of sense of community compared to their counterparts with diffused diffusion, carefree diffusion, foreclosure and those who are in the undifferentiated cluster.

RESULTS, DISCUSSION and SUGGESTIONS

This study elucidated the association between identity development and participation among emerging adults in Turkey who are university students. Within a person-centered approach, we aimed at exploring differences among university students classified in separate identity statuses and found six different clusters in line with Luyckx et al. (2008). Also, using a variable-centered approach we examined whether identity statuses explained differences in the levels of civic and political participation as well as sense of community.

A significant contribution of this study is that diffused diffusion appears as the least adaptive identity status in terms of civic and political participation. This finding is in line with those of a limited number of studies (Crocetti, Jahromi, & Meeus, 2012) in current literature pointing to the fact that individuals with diffusion score the lowest in terms of participation. It also conforms with studies (Hardy & Kisling, 2006), which point to a negative relationship between diffusion and prosocial behaviors- a variable closely related to participation. The underlying mechanism might be that people with diffused diffusion avoid undertaking social responsibility and developing prosocial behaviors. (Padilla-Walker, Barry, Carroll, Hadsen, & Nelson, 2008). This might also be related to low levels of moral reasoning among people with diffusion (Jespersen, Kroger, & Martinussen, 2009). This finding suggests that those who lack behind in terms of identity development and keep on trying a great variety of options without reaching an end lack the willingness to practice and develop their civic and political skills in their society.

An unexpected finding is that students with carefree diffusion participate more in the civic and political arena than those with achievement and moratorium identity statuses. Those classified in the carefree diffusion cluster are not bothered by their low commitment in terms of their identity-related choices. A person with carefree diffusion represents the flexible late modern individual willing to keep all career options or potential romantic partner alternatives open. They even feel disturbed by firm commitments (Mannerström, Hautamäki & Leikas, 2017). The finding in this study pointing to that those with carefree diffusion participate more in civic or political activities is in complete contrast with current studies showing that the carefree diffusion profile bears antisocial tendencies (Schwartz et al., 2011). Moreover, it does not conform with the principle of maturation (Roberts, Wood, & Caspi, 2008). This finding needs to be confirmed with further studies in Turkish culture with different emerging adult populations to see whether there are context-based influences. It should also be noted that 15,2% of Turkey consists of young people aged 15-24 according to the statistics of TUIK published in 2022 (Turkish Statistical Institute). The high level of unemployment (19,4%) is evident among youth with especially very high levels for young women (28,7%) compared to the overall unemployment rate (7.9%) in the European Union. This insecure context for emerging adults may have a certain effect on such an outcome. Bearing in mind that such finding might have a cultural background, it needs to be confirmed with future studies.

The finding that foreclosed emerging adults manifest a higher level of civic and political participation than their achieved counterparts and those with moratorium is also an unexpected result. However, this is in line with a limited number of findings of studies (Hardy et al., 2010) showing a correlation between religious involvement and foreclosure. Bearing in mind that foreclosed individuals unquestioningly adopt the political beliefs and ideologies of their parents, and that they tend to follow their mother's or father's footsteps, this finding might be justified. As foreclosed students are rigid about their mindsets, this might lead them to civic and political acts taking their active parents as a model. Besides, the expectations of

authoritative figures might motivate their children to participate more in the civic and political realm.

The analysis also elucidates that there is a significant relationship between identity development and sense of community. The findings show that sense of community varies based on identity statuses and convergent with literature, achieved emerging adults manifest a higher level of sense of community than those in troubled diffusion, carefree diffusion, foreclosure and undifferentiated cluster. In other words, university students who explore different alternatives and make firm commitments in different life domains have higher sense of community scores than others do. It can be concluded that those who develop their capacity to develop strong commitments also enhance their potential to contribute to and influence their community. These achieved emerging adults have stronger bonds with their community, which contributes to literature disentangling the links between sense of community and identity achievement.

The findings also indicated that moratorium emerging adults have a higher level of sense of community compared to those with troubled diffusion, carefree diffusion, foreclosure and those who are in the undifferentiated cluster. This finding is similar to that of one study (Cicognani, Klimstra, & Goossens, 2014) conducted among Italian and Belgian youth, which showed that adolescents in the moratorium status scored equally high as identity-achieved adolescents in terms of sense of community. Although moratorium denotes a low level of commitment, it might be the case that the high level of exploration helps to build stronger ties with one's community as the individual tries various ways to contribute to the society. The experiences of emerging adults with moratorium in their community might enable the exploration of new values, roles, relationships, and interests and contribute to a sense of community.

LIMITATIONS and IMPLICATIONS for RESEARCH

This study provides insight into the mutual relationship between identity development and civic and political participation, therefore contributing to the study of emerging adulthood among university students in Turkey. It also bears important implications in terms of the links between sense of community and identity statuses. The findings show that emerging adults with a mature identity might find it more appropriate to take the steps to bring about a positive change in it. Furthermore, emerging adults with a less mature identity are at a disadvantage in terms of participation.

Although this study is significant as it combines the person-centered approach with a variable centered approach, some limitations have to be acknowledged. Firstly, the results should be viewed in light of cross-sectional design which does not allow causal inferences. It should also be noted that the participants are university students and do not represent the whole emerging adult population in Turkey. Emerging adults also include those who do not go on with their college studies and who prefer to work after high school or also those who are

neither in employment nor in education (NEET) and etc. Bearing in mind different sub-groups of emerging adults, it would be more reasonable to include these to get more reliable results.

Despite these limitations, the findings have implications especially for the youth programs aimed at increasing the participation and sense of community of emerging adults. They point out that promoting identity development as a key element for encouraging participatory acts of university students in civic and political moves and for increasing their belonging to the community. As for futures studies, a more detailed investigation into the causality between the variables used in this study could provide valuable information about the dynamics of emerging adults.

RESOURCES

Akın, A., Usta, F., & Eroğlu, N. Ç. (2013). The Reliability and Validity of Turkish Version of Sense of Community Scale in Adolescents. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Institute of Educational Sciences, 2(2),* 16-25.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55(5),* 469–480.

Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties* (2nd. ed.). New York: Oxford University Press.

Barrett, M., & Zani, B. (Eds.). (2015). *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives.* New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Celio, I. C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34(2),* 164-181.

Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of Sense Of Community in adolescents (SOC-A). *Journal of Community Psychology, 38,* 276–292.

Cicognani, E., Klimstra, T., & Goossens, L. (2014). Sense of Community, Identity Statuses, and Loneliness in Adolescence: A Crossnational Study on Italian and Belgian Youth. *Journal of Community Psychology, 42(4),* 414–432.

Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence, 35,* 521-532.

Douglass, C. B. (2007). From duty to desire: Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives, 1(2),* 101–108.

Enchikova, E., Neves, T., Mejias, S., Kalmus, V., Cicognani, E., & Ferreira, P. D. (2019). Civic and political participation of European youth: fair measurement in different cultural and social contexts. *Frontiers in Education, 4(10),* 1-14.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York, NY: Norton.

Fisher, A. T., Sonn, C. C., & Bishop, B. (Eds.) (2002). *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. New York, NY: Plenum.

Flanagan, C. (2004). Volunteerism, Leadership, Political Socialization, and Civic Engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

Hardy, S. A., & Kisling, J. W. (2006). Identity statuses and prosocial behaviors in young adulthood: A brief report. *Identity: An international journal of theory and research, 6,* 363–369.

Hardy, S. A., Pratt, M. W., Pancer, S. M., Olsen, J. A., & Lawford, H. L. (2010). Community and religious involvement as contexts of identity change across late adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 35(2),* 125–135.

Jespersen, K. & Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity Status and Moral Reasoning: *A Meta-Analysis. Identity: An International Journal of Theory and Research, 13,* 226-280.

Lannegrand-Willems, L., Chevrier, B., Perchec, C., & Carrizales, A. (2018). How is civic engagement related to personal identity and social identity in late adolescents and emerging adults? a person-oriented approach. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 731–748.

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley & Sons, Inc.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B. & Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence, 18(4),* 595-619.

Mannerström, R., Hautamäki, A., & Leikas, S. (2017). Identity status among young adults: Validation of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) in a Finnish sample. *Nordic Psychology, 69(3),* 195-213.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558.

Marciniak, M., Jaskulska, S., Gasparovic, S., Janiūnaitė, B., Horbačauskienė, J., & Glavak Tkalić, R. (2022). The Psychological Well-Being and Civic Engagement of Polish, Croatian and Lithuanian Academic Students during COVID-19 Outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(18),* 11202.

McMillan, D.W. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology, 24(4),* 315–325.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14,* 6–23.

Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2014). The adaptation of the dimension of identity development scale into Turkish. *Düşünen Adam the Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 27(1),* 6-14.

Obst, P., & Zinkiewicz, L. (2002). An exploration of sense of community, Part 3: dimensions and predictors of psychological sense of community in geographical communities. *Journal of Community Psychology, 30(1),* 119-133.

Ohlson, M. (2009). C.A.M.P. Gator: Collegiate achievement mentoring program. *Journal for Civic Commitment, 13(1),* 1–8.

Padilla-Walker, L. M., McNamara Barry, C., Carroll, J. S., Madsen, S. D., & Nelson, L. J. (2008). Looking on the bright side: The role of identity status and gender on positive orientations during emerging adulthood. *Journal of Adolescence, 31,* 451–467.

Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 375-398). New York: Guilford.

Schwartz, S.J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B.L., Forthun, L.F., … Waterman, A.S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence, 40,* 839-859.

Sevinç, G. (2022). *The Mediating Role of Participation between Emerging Adults' Identity Processes, Sense of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy and Well-Being.* (Unpublished doctoral thesis). Ankara University.

von Eye, A., & Bogat, A. (2006). Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly, 52,* 390–420.

Whiteley, P. (2012) *Political Participation in Britain: The decline and revival of civic culture.* Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Xu, H., & Liu, S. (2021). Exploring the association between community service participation and identity development among middle adolescents: a study in Hong Kong. Self and Identity, DOI: 10.1080/15298868.2021.1961853

Belirsizlikten Kaçınma Eğilimi Yüksek Bir Toplumda Endişe: Bir Olgu Sunumu

Sabire Kılıç[4], Galip Yüksel[5]

Özet

Olumsuz duygularla yüklü kontrol edilemeyen düşünce ve imgelem zinciri olarak tanımlanan endişe, alanyazında pek çok farklı kavramsal çerçevede açıklanmaktadır. Klinik bakış açısı ile yaygın kaygı bozukluğu gibi birçok kaygı ve duygu durum bozukluklarında çok önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma, endişe sorunu yaşayan bir bireyin yaşadığı bu sorunu aşabilmek amacıyla aldığı yedi oturumluk bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikolojik yardım sürecini incelenmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın; endişenin belirsizliğe tahammülsüzlük modeli kapsamında anlaşılmasına, bilişsel davranışçı terapi sürecinin değerlendirilmesine ve kavramın hem bireysel hem de kültürel boyutta incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada yüksek düzey endişe problemi ile psikolojik danışma yardımına başvuran 20 yaşında kadın bir üniversite öğrencisi ile bilişsel davranışçı terapi çerçevesinde temellendirilen 7 oturumluk psikolojik danışma süreci, Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) ve Endişe Şiddeti Ölçeklerinden (EŞÖ) alınan puanlar ile incelenmiştir. Psikolojik danışma sürecinin değerlendirilmesinde değerlendirilmesinde danışanın danışma süreci sonunda kendisinin yaşadığı sorunlara ilişkin deneyimlerindeki değişimlerin ve ilgili ölçeklerden aldığı ilk ve son test puanları arasındaki farkların incelenmesinden yararlanılmıştır. Bu noktada çalışma sonucunda, danışanın Beck Depresyon Ölçeğinden aldığı ilk ve son test puanları arasındaki farka ilişkin RCI değeri 3.04, Beck Anksiyete Ölçeğinden aldığı puanlara ilişkin RCI değeri 6.35 ve son olarak Endişe Şiddeti Ölçeğinden aldığı ilk ve son test puanlarına ilişkin RCI değeri 6.4 olarak hesaplanmıştır. RCI değerleri incelendiğinde hepsinin 1.96'nın oldukça üzerinde olduğu ve ilk ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, yedi oturumluk bilişsel davranışçı terapi temelli yürütülen psikolojik danışma sürecinin danışanın endişe, kaygı ve depresyon puanlarındaki olumlu değişimlerle ilişkisi olduğu bulunmuştur. Çalışmada endişe belirsizliğe tahammülsüzlük modeli kapsamında ele alınmış ve danışanın yaşadığı sorun kültürel bağlamda da ele alınarak terapi sürecinde danışanın belirsizliğe ilişkin inanç ve yargıları kültürel boyutta da incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Endişe, Belirsizlikten kaçınma, Psikolojik danışma, BDT

Abstract

As one of the critical cognitive elements of anxiety, worry is explained in many different conceptual frameworks in literature. It can be defined as negatively affect laden and uncontrollable chain of thoughts and images. Based on the intolerance of uncertainty model developed to explain conception of worry, this current study is conducted with a 20-year-old female university student who seeks psychological help because of her high level of worry. In the study, it is aimed to evaluate a seven session cognitive behavioral therapy outcomes of the client. The study explains "worry" from the cognitive behavioral therapy perspective, presents case conceptualization of the client, clarifies and evaluates the therapy process. With this work, it is aimed to contribute the literature by evaluating the effectiveness of the cognitive behavioral therapy on the effects of worry and providing an understanding of the conception of worry in a country where avoidance of uncertainty is so high. In the study, the 7-session

[4]Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, sabirekilic@gazi.edu.tr

[5]Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, gyuksel@gazi.edu.tr

psychological counseling process was examined with the scores obtained from the Beck Depression Scale (BDS), Beck Anxiety Scale (BAS) and Worry Scale. In the result of the study, cognitive behavioral therapy-based psychological counseling process was associated with positive changes in the client's anxiety, worry and depression scores. In the study, worry was conceptualized within the scope of the intolerance of uncertainty model and i the problem experienced by the client was considered in the cultural context and the client's beliefs and judgments about uncertainty in the therapy process were also addressed regarding the cultural dimensions.
Keywords: Worry, Uncertainty avoidance, Psychological counseling, CBT

GİRİŞ

Olumsuz duygularla yüklü kontrol edilemeyen düşünce ve imgelem zinciri olarak tanımlanan endişe (worry), klinik bakış açısı ile yaygın kaygı bozukluğu gibi birçok kaygı (anxiety) ve duygu durum bozukluklarında çok önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir (Dugas vd., 2001). Bu kapsamda endişeyi açıklamaya yönelik olarak alanyazında ortaya atılmış birçok tanım ve kuramsal model olduğu görülmektedir.

Klasik bilişsel model endişeyi kaygı kapsamında ele almış ve endişenin bireyin algıladığı tehdit durumlarının algıladığı dışsal veya içsel kaynaklardan daha fazla olduğu zamanlarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Beck vd., 1985). Ancak zamanla bu ilk açıklamalara ek olarak endişenin detaylı açıklanmasına katkı sağlayan daha özel kuramsal modellerin geliştiği görülmektedir.

Endişeyi açıklamaya yönelik kuramsal modellerden biri Wells (2000) tarafından önerilen metabilişsel/üstbilişsel modeldir. Bu kapsamda endişe iki tür olarak ele alınmış ve bu modelde bireyin kendi endişesine ilişkin sahip olduğu inançlar üzerine odaklanılmıştır. Farklı bir modelde ise endişe gelecekteki olaylara ilişkin belirsizlik durumlarında bu olayların olumsuz sonuçlanacağına yönelik düşünce ve buna eşlik eden kaygı olarak tanımlanmıştır (Borkovec vd., 1983). Bu modelde yapılan endişe tanımı incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişenin hem ortaya çıkışında hem de devam etmesinde kritik bir yerde olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu modeller endişeyi belirsizliğe tahammülsüzlük kapsamında ele alan bakış açıları olarak ele alınmıştır (Dugas vd., 2001). Ancak Butler ve Rouf (2004) endişe kavramına ilişkin farklı kuramsal modelleri açıkladıkları çalışmalarında modellerin hepsinin endişenin anlaşılmasına katkı sağlamaları açısından ve hepsinde belirsizliğe tahammülsüzlük temasının yaygın olmasından dolayı benzer olduklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple bu çalışmada endişe kavramına ilişkin formülasyonlarda belirsizliğe tahammülsüzlük modeli temel alınmıştır.

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün endişe probleminde merkezi olmasının yanında bu çalışmada endişenin bu model kapsamında ele alınmasının en önemli bir diğer sebebi bu kavramların kültürel bağlamda incelenmesinin alanyazına katkı sağlanacağının düşünülmesidir.

Hofstede ve arkadaşları (2022) ülkeler ve kültürlerarası yürüttüğü çalışmalarında ülkeleri birbirleri ile karşılaştırabileceği kültürel bileşenleri ele almıştır. Bunlardan biri olarak belirsizlikten kaçınma bileşeni, psikolojik sağlık ile ilişkili görülmüş ve bilinmeyen bir

geleceğe karşı toplumda hissedilen stres düzeyi ile açıklanmıştır. Bu kapsamda belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek toplumlar belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük toplumlara göre:

Daha yüksek düzey stres, duygusallık, kaygı ve nerotizmin görüldüğü,
Daha düşük düzey öznel iyi oluş ve sağlık puanlarının olduğu,
Daha yüksek düzey netlik ve yapılandırma ihtiyacı bulunduğu,
Kurallar oluşturmaya ve uymaya yönelik duygusal bağlılığın daha yüksek olduğu,
Yeni ve farklı olana yönelik tehlikeli algısının yüksek olduğu toplumlar olarak belirtilmişlerdir (Hofstede, 2011).
Benzer şekilde belirsizlikte kaçınma puanı ile anksiyete ilişkili bulunmuştur. BKE (Belirsizlikten kaçınma endeksi) puanı yüksek kültürler daha dışa vurumcu kültürler olma eğilimindedirler. İnsanlar bu ülkelerde ellerini kullanarak konuşur ve birbirlerine karşı ses yükseltmek, duygularını göstermek ya da masaya elini vurarak konuşma eğilimindedir (Hofstede vd., 2022).

Sonuç olarak, bu çalışma kültürel bağlamda ele alındığında belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan (BKE 85)[6] bir toplum olarak Türkiye'de yaşamakta olan ve endişe sorunu yaşayan bir bireyin yaşadığı bu sorunları aşabilmek amacıyla aldığı yedi oturumluk bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikolojik yardım sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın endişenin belirsizliğe tahammülsüzlük modeli kapsamında anlaşılmasına, bilişsel davranışçı terapi sürecinin bu kapsamdaki etkililiğinin değerlendirilmesine ve kavramın hem bireysel hem de kültürel boyutta incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada tek denekli araştırma desenlerinden A-B-A modelinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda ilk aşamada ölçümler herhangi bir uygulama olmadan, olduğu haliyle alınır. Sonrasında ölçümler uygulama evresinde tekrar edilir. Burada temelde yapılan uygulamanın ölçümler kapsamındaki etkileri incelenir. En son olarak ise uygulamanın sonlandırılmasından sonra ilk aşamaya benzer şekilde ölçümler alınarak uygulamanın etkilerinin devamlılığı incelenir. Farklı alanlarda uygulamadan sonraki ölçümlerin ilk ölçümlere dönmesi beklenirken, bu çalışmada uygulamanın etkisinin devamlılığını göstermesi açısından üçüncü ölçümün de ilk ölçümden farklılaşması beklenmektedir (Tekin-İftar, 2018, s. 162-168).

Psikometrik Ölçümler

Endişe Şiddeti Ölçeği

Endişe Şiddeti Ölçeği Gladstone ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlanması Tunay ve Soygüt (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin adaptasyon çalışmasında

[6] Belirsizlikten Kaçınma Endeks değeri.

test tekrar test ve iç tutarlık katsayısı (r=.88) yüksek olarak bulunmuştur. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve yapılan çalışmada ölçekten elde edilen puanların depresyon ve anksiyete gruplarında anlamlı şekilde farklılaştığı (depresyon grubunda X=8.14, SS=4.03, N=14 ve anksiyete grubunda X=11.56, SS=5.11, N=50) görülmüştür. Ölçeğin ölçüt geçerliğinde Durumluk Sürekli Anksiyete Envanteri, Penn Statde Endişe Ölçeği kullanılmış ve ölçeğin yapı geçerliği desteklenmiştir.

Ölçekte toplam 8 madde bulunmaktadır ve ölçek 4'lü Likert türünde cevaplanmaktadır. Ölçekten alınan en yüksek puan 24 en düşük puan ise 0'dır. Ölçek puanının artması endişe şiddetinin arttığını göstermektedir.

Beck Anksiyete Ölçeği

Beck Anksiyete Ölçeği Beck ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiş Ulusoy ve diğerleri (1993) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmada iç tutarlık güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmaları dört farklı grup üzerinden hesaplanmıştır (anksiyete grubu için X=26.41, SS= 10.26, N=39; depresyon grubu için X=18.51, SS=9.13, N=31).

Ölçek bireyin son bir hafta içinde yaşadığı bilişsel ve somatik kaygı belirtilerinin şiddetini değerlendirmektedir. Ölçekte yer alan 21 madde bireyin rahatsızlık derecesini o ile 3 arasında değerlendirmesini gerektirmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0 ile 63 arasında değişmektedir. Puanın artması kaygının artması olarak değerlendirilmektedir.

Beck Depresyon Ölçeği

Beck Depresyon Ölçeği, 1978 yılında Beck ve diğerleri tarafından geliştirilmiş Hisli (1988, 1989) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Adaptasyon çalışması 259 ikinci sınıf üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı (r=.80) ve ölçekten alınan puanların ortalaması 9.58, standart sapması 6.75 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan her madde depresyona özgü bir davranışsal örüntüyü belirlemek amacıyla azdan çoğa doğru dört seçeneği olan toplam 21 kendini değerlendirme cümlesini içermektedir. Ölçekten en fazla 63 en az ise 0 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan 17 puan ve üzerindeki puanların normalin üzerinde depresyonu belirleyen kesme noktaları alınabileceği belirtilmiştir (Hisli, 1988).

Veri Analizi

Danışanın ilk ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Reliable Change Index (RCI) hesaplanarak incelenmiştir. Jacobson ve Truax (1991) tarafından geliştirilen bu değerin hesaplanması ise ilk ve son testler arasındaki farkın şans eseri olma olasılığı incelenerek istatistiksel bir anlamlılık test edilmektedir. Bulunan RCI değerinin 1.96

ve altında olması farkın anlamlı olmadığı, bu değerin üzerinde bir değer olması ise ilk ve son testler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Vaka Sunumu

Sinem, 20 yaşında sınıf öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi almakta olan bir üniversite öğrencisidir. Üniversitesi için kendi memleketinden ve ailesinden ayrılmış ve üniversitesinin olduğu büyük şehirde odasını dört farklı kişiyle paylaştığı bir yurtta beş kişilik kalmaktadır. Şu an eğitiminin ikinci senesinde olan Sinem ilk yılını çok kötü ve hayatının en zor dönemi olarak tanımlamaktadır çünkü ailesinden ayrılma, farklı bir ortama alışma ve hiç tanımadığı insanlarla bir odayı paylaşma konularında çok zorluk çektiğini belirtmiştir.

Sinem'in annesi lise mezunudur ve özel sektörde çalışmaktadır. Babası ise ilkokul mezunu ve serbest meslek yapmaktadır. Sinem annesini mesafeli, babasını ise "*dik kafalı*" "*otoriter*" "*yönetmeyi ve yönlendirmeyi seven*" "*aşırı temkinli*" bir insan olarak tanımlamıştır. Kendisinden küçük bir kız kardeşi olan Sinem onunla ilişkisini hem mesafeli hem de olumlu olarak tanımlamış ailesinde kendisine en yakın hissettiği kişiyi ise "z*or bir kişilik olmasına rağmen*" babası olarak belirtmiştir. Sinem ailesi için en önemli dönüm noktasının kendisi ortaokuldayken babasının risk alarak iyi giden işinde iflas etmesi olduğunu söylemiş ve bunun hala ailesi için olumsuz sonuçları olduğunu vurgulamıştır.

Sürekli yorgun hissetme, baş ağrısı, uyku sorunları ve cilt problemleri dışında fiziksel sağlık sorunu yaşamadığını belirten Sinem daha önce herhangi bir psikolojik yardım almadığını ve psikolojik danışma alma konusunda "*hem heyecanlı hem de çekimser olduğunu*" belirtmiş, "*psikolojik danışmana güvenebilme konusunda endişeleri olduğunu*" açıklamıştır.

Kendisini eskiden "*daha sosyal ve rahat bir insan*" olarak tanımlayan Sinem son zamanlarda çok gergin olduğunu, "*ilişkilerinde denge kuramadığını ve hem üzgün hem de kaygılı hissettiği*" anların çoğaldığını ve bu durumun günlük yaşamını çok etkilediğini belirtmiştir. Son iki yıldır "*kendisiyle savaştığını*", sorunlarını tek başına çözmeye çalıştığını ancak artık başa çıkamadığını, "*düşünmekten ve çözüm aramaktan uyku uyuyamadığını*", "*derslerine çalışamadığını ve arkadaşları ile sorunlar yaşadığını"* söyleyerek psikolojik danışmaya başvurmuştur.

Sinem ile yürütülen bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikolojik danışma sürecine yön veren vaka kavramsallaştırması aşağıda sunulmuştur.

Vaka Kavramsallaştırması

Bu çalışmada Sinem Vakası, Sperry ve Sperry (2016) tarafından açıklanan vaka kavramsallaştırma modellerinden bilişsel davranışçı vaka kavramsallaştırmasına göre yapılmıştır ve aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sinem Vakası Kavramsallaştırması

1.	**Tanısal Formülleştirme**	**Sunum**	Sürekli yorgunluk hali, uyku sorunları, baş ağrısı, sürekli kaygı hali, yoğun üzüntü hissi
		Tetikleyici	Ani gelişen olaylar, yeni ve risk alması gereken durumlar, planlarının dışına çıkan durumlar, insanların beklenmedik tahmin edilemeyen tutum ve davranışları sergilemesi, kendisinin dışında kontrol edemeyeceği sorunlar yaşaması
		Örüntü	Geri çekilme, aşırı derecede düşünme ve plan yapma
2.	**Klinik Formülleştirme**	**Yatkınlık**	*Uyumsuz Bilişler:* *Ben yetersizim.* *Dünya öngörülemez, tehlikelerle dolu bir yerdir.*
		Süregelen Durumlar	Kendini, başkalarını ve olayları yönlendirmeye yönelik yoğun kontrol isteği
3.	**Kültürel Formülleştirme**	**Kültürel Kimlik**	Orta Sınıf Arap Kökenli Kadın, Ailesi üç nesil Türkiye'de yaşamaktadır.
		Kültürleşme ve Kültürleşme Stresi	Yüksek düzeyde kültürleşme, görünür kültürleşme stresi yok
		Kültürel Açıklama	Belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek bir kültürde yaşama ile ilişkili örtük öğrenmeler
		Kültür ve Kişilik	Kişilik ve kültürel faktörler işlevsel
4.	**Tedavi Formülleştirme**	**Tedavi Hedefleri**	Uyumsuz inançları (biliş ve şemalar) ve davranışları azaltma, Daha uyumlu inançlar (biliş ve şema) ve davranışlar geliştirme
		Tedavi Odağı	Uyumsuz inançlar (biliş ve şemalar) ve davranışlar tarafından tetiklenen ve şiddetlendirilen sorun yaratıcı durumlar
		Tedavi Stratejisi	Aktif ve etkin olan uyumsuz inançların (biliş ve şemalar) ve davranışların belirlenmesi, Aktif ve etkin olan uyumsuz inançların (biliş ve şemalar) ve davranışların değiştirilmesi
		Tedavi Müdahaleleri	*Aktif ve etkin olan uyumsuz inançların (biliş ve şemalar) ve davranışların belirlenmesi amacıyla:* Kendini gözleme, Otomatik düşünce kaydı, Sokratik sorgulama *Aktif ve etkin olan uyumsuz inançların (biliş ve şemalar) ve davranışların değiştirilmesi amacıyla:* Bilişsel yeniden yapılandırma Düşünce durdurma Kanıt İnceleme Stres azaltma ve rahatlama teknikleri
		Tedavi Engelleri	Psikolojik danışmana ve danışma sürecine güven oluşturmada zorluk
		Kültürel Tedavi	Aile ve kültürel beklentileri konu alan oturumlar ile kültüre duyarlı müdahale yürütülmüştür.
		Tedavi Sonucu	İyi, çok iyi arası

Terapi Süreci

Sinem 2 ay süresince devam eden 7 oturumluk bilişsel davranışçı terapi merkezli psikolojik danışma sürecine katılmıştır. Sonlandırma oturumundan 5 hafta sonra danışan ile bir izleme görüşmesi yapılmıştır. Psikolojik danışma görüşmeleri haftada bir kez, danışan ve danışmana uygun olan gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Oturumların uzunluğu oturumun kazanımına bağlı olarak yaklaşık 45-55 dakika arasında değişmiştir.

Bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak yürütülen bu psikolojik danışma süreci yürütücü uzman psikolojik danışmanın doktora eğitimi sürecinde yer alan ileri bireysel psikolojik

danışma ve uygulaması dersi kapsamında yapılmıştır. Bu doğrultuda danışan ile yapılan her bir oturum kayda alınmış ve sonrasında ders öğretim üyesi tarafından oturuma ilişkin süpervizyon alınarak süreç ilerlemiştir.

Bu kapsamda yürütülen bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikolojik danışma terapi süreci aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Psikolojik Danışma Süreci

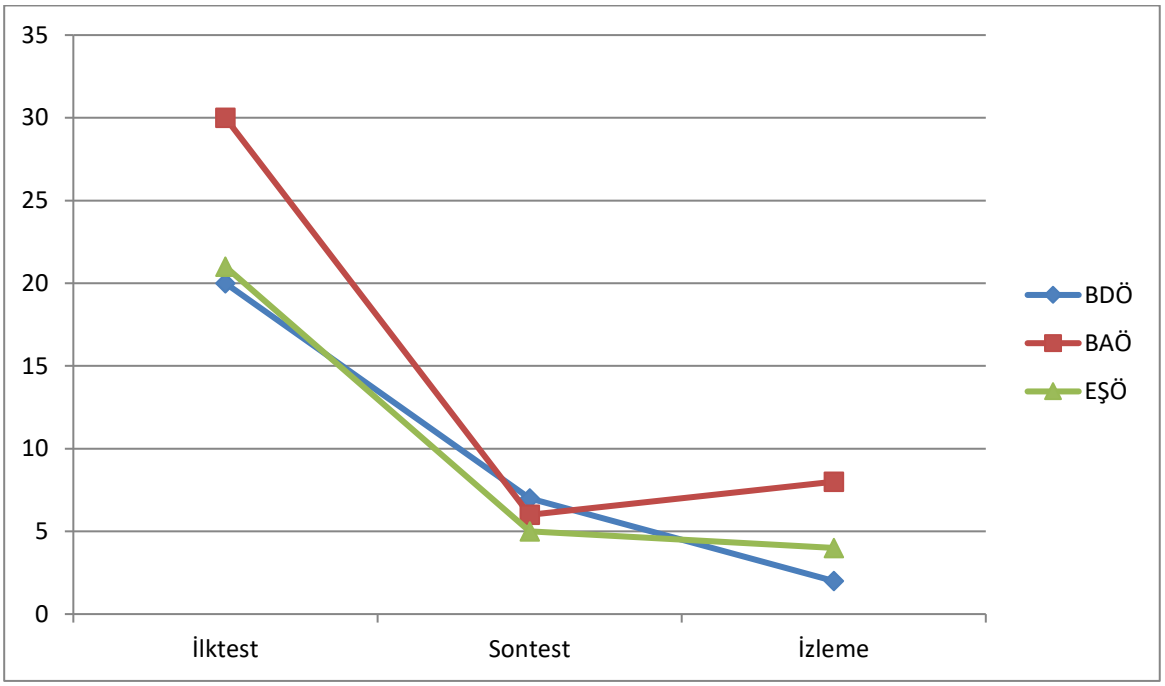
İlk Oturum	Danışan ön görüşmede ve ön görüşme formunda daha önce herhangi bir psikolojik danışma yardımı almadığını ve güven konusunda endişelerini belirttiğinden ilk oturum danışana psikolojik danışma sürecinin aşama aşama anlatılması ve süreçte ne yapılacağına ve ne yapılmayacağına ilişkin bilgiler sunulması, detaylı bilgilendirme Danışanın süreçteki beklentileri ve çekincelerine özel bir zaman ayrılmış ve danışan sürece ilişki güven duyması konusunda teşvik edilmiştir.
2. Oturum	Güven ve terapötik ilişki oluşturmaya odalanma, Danışanın kendini açması ve sorununa ilişkin konuşabilmesi amacıyla yansıtmaların aktif kullanımı ve terapi motivasyonunun korunması
3. Oturum	Danışana dair elde edilen bilgiler ile psikolojik danışmanın gözlemleri ve süpervizörün görüşleri doğrultusunda değerleme yapılması, vaka kavramsallaştırılması ve vaka kavramsallaştırmanın danışan ile birlikte ele alınması Psiko-eğitim, temel bilişsel davranışçı modelin danışana açıklanılması İlk ev ödevi kendini gözlemleme ile farkındalık kazanma
4. Oturum	Endişeyle ilgili bilişlerin belirsizlikten kaçınma ve kültürel bağlamda değerlendirilmesi Sokratik Sorgulama ve kanıt inceleme ile bilişlerin düzeyinin test edilerek fark edilmesi İkinci ev ödevi, kendini gözlem üzerine yansıtıcı düşünme
5. Oturum	Bilişsel Davranışçı Müdahale ve tekniklerin uygulanmasına devam: değişim teknikleri Rahatlama teknikleri üzerine yoğunlaşma ve davranışsal teknikler
6. Oturum	Bilişsel Davranışçı Müdahale ve tekniklerin uygulanmasına devam: değişim teknikleri Yeniden yapılandırma ve uyumlu bilişlerin desteklenmesi, endişe günlüğü paralelinde yetkinlik ve esneklik günlüğü ev ödevi etkinliği ile kazanımların devamlılığının teşviki

BULGULAR

Çalışmada yedi oturumluk bilişsel davranışçı terapi merkezli psikolojik danışma sürecinin danışanın endişe, kaygı ve depresyon düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda terapinin değerlendirilmesinde danışanın danışma süreci sonunda kendisinin yaşadığı sorunlara ilişkin deneyimlerindeki değişimlerin ve ilgili ölçeklerden aldığı ilk ve son test puanları arasındaki farkların incelenmesinden yararlanılmıştır.

Danışanın Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ), Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ) ve Endişe Şiddeti Ölçeklerinden (EŞÖ) aldığı ilk ve son test puanları arasındaki farklar sırasıyla (13), (24), (17) olarak bulunmuştur. Sonlandırmadan 5 hafta sonra yürütülen izleme testi ile son test puanları arasındaki fark ise sırasıyla (5), (-2), (1) olarak hesaplanmıştır. Danışanın ilk ve son test puanları arasındaki farklar aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Danışanın İlk, Son ve İzleme Test Puanları



Bu çalışmada danışanın Beck Depresyon Ölçeğinden aldığı ilk ve son test puanları arasındaki farka ilişkin RCI değeri 3.04, Beck Anksiyete Ölçeğinden aldığı puanlara ilişkin RCI değeri 6.35 ve son olarak Endişe Şiddeti Ölçeğinden aldığı ilk ve son test puanlarına ilişkin RCI değeri 6.4 olarak hesaplanmıştır. RCI değerleri incelendiğinde hepsinin 1.96'nın oldukça üzerinde olduğu ve ilk ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda, yedi oturumluk bilişsel davranışçı terapi temelli yürütülen psikolojik danışma sürecinin danışanın endişe, kaygı ve depresyon düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Çalışmada endişe belirsizliğe tahammülsüzlük modeli kapsamında ele alınmış ve kültürel bağlamda danışanın yaşadığı sorunun içinde bulunduğu toplumun belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olması ile ilişkili olabileceği tartışılmıştır. Bu kapsamda terapi sürecinde kültürel boyutta danışanın belirsizliğe ilişkin inanç ve yargıları ele alınmış ve kültüre duyarlı bilişsel terapi yaklaşımının etkili olduğu görülmüştür.

Bu çalışma bulgusu iki temel açıdan alanyazın ile tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi endişeyi belirsizlikten kaçınma bağlamında ele alan araştırmalardır. Bu çalışmada olduğu gibi alanyazında pek çok araştırmada endişenin belirsizlikten kaçınma ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile ilişkili olduğu görülmektedir (Dugas vd., 2001; Kertz vd., 2012; Ladouceur vd., 2000; Oglesby ve Schmidh, 2017). Örneğin Gentes ve Ruscio (2011) tarafından yapılan bir

metaanaliz çalışmasında belirsizliğe tahammülsüzlük ile kaygı bozukluklarında ve duygu durum bozukluklarında yer alan pek çok farklı semptomların ilişkisi ortaya koyulmuştur.

İkinci nokta da ise bu çalışma bilişsel davranışçı yaklaşımın endişeye yönelik etkili sonuçlar sunduğu diğer müdahele çalışmaları ile tutarlı (Acar vd., 2021; Wahlund vd., 2020) sonuçlar sunmuştur. Örneğin, bu çalışmadaki belirsizlikten kaçınma vurgusuna benzer olarak Dugas ve Ladouceur (2000) yürüttükleri bir çalışmada, bilişsel davranışçı terapinin iki tür endişeyi hedef alan uygulamasında belirsizliğe tahammülsüzlükteki değişimlerin terapi uygulamasının sonucuyla ve devamlılığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışma bir danışan üzerinden, bilişsel davranışçı terapi temelinde yürütülmüş psikolojik danışma sürecinin endişenin azaltmasına katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışmanın sınırlı kaldığı noktalar da bulunmaktadır. İlk olarak çalışmanın tek denekli yapısı ve yöntemsel prosedürü, neden sonuç ilişkilerinin ortaya koyulmasında sınırlı kalmakta ve nedenselliğin vurgulanmasında daha güçlü deneysel desenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmada belirsizlikten kaçınma hem kültürel hem de terapi sürecinde etkin şekilde ele alınmıştır ancak özellikle vaka kavramsallaştırması sürecinde önemli bir boyut olarak ortaya çıktığından uygulama öncesi, sırası ve sonrasında gibi süreçte takibi yapılamamıştır. Bu sebeple bundan sonraki çalışmalarda terapi süreci kapsamında belirsizlikten kaçınma ölçümlerinin de alınarak takip edilmesi yöntemsel açıdan çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Son olarak endişe sorunu yaşayan ancak bu çalışmada olduğu gibi klinik örneklem içinde yer almayan genç yetişkinler için endişenin azaltılmasında belirsizlikten kaçınmanın önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bundan sonraki çalışmaların bu gruplarda endişeye ilişkin yürütecekleri araştırma veya uygulamalarda bu kavrama yer vermeleri veya vurgu yapmaları yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Acar, S., Doğan, U., Adıgüzel, A., & Erözkan, A. (2021). Testing the effectiveness of the psychoeducational program for coping with intolerance of uncertainty based on the cognitive-behavioral approach on undergraduates' ıntolerance of uncertainty levels. *Pamukkale University Journal of Education, 0*(52), 445-463. https://doi:10.9779.pauefd.791956

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1988). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research, 1*(1), 23-36.

Beck, A.T., Emery, G. & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.* Basic Books.

Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy, 21*(1), 9–16.

Butler, G. & Rouf, K. (2004). Generalized anxiety disorder. In Bennett-Levy, J. E., Butler, G. E., Fennell, M. E., Hackman, A. E., Mueller, M. E., & Westbrook, D. E. *Oxford guide to behavioural experiments in cognitive therapy*. (pp.122-141). Oxford University Press.

Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (2000). Treatment of GAD: Targeting intolerance of uncertainty in two types of worry. *Behavior Modification*, *24*(5), 635-657.

Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research, 25*(5), 551-558.

Gentes, E. L., & Ruscio, A. M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive–compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, *31*(6), 923-933.

Gladstone G. L., Parker G. B., Mitchell P. B. et al. (2005). A brief measure of worry severity: Personality and clinical correlates of severe worries. *J Anxiety Disord, 3*(1), 1411-1432.

Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, *6*(1), 118-126.

Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanteri'nin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *7*(1), 3-13.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2022). *Kültür ve örgüt: Zihnin yazılımı: Kültürlerarası iş birliği ve hayatta kalmada önemi* (Çeviri Ed.: Handan Akbaş). Nobel.

Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*(1), 12–19, https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.1.12

Kertz, S., & Woodruff-Borden, J. (2012). The Role of metacognition, ıntolerance of uncertainty, and negative problem orientation in children's worry. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41(*2), 243–248, https://doi.org/10.1017/S1352465812000641.

Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: a study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy*, *38*(2000), 933–941. http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00133-3

Oglesby, M. E., & Schmidt, N. B. (2017). The role of threat level and intolerance of uncertainty (IU) in anxiety: An experimental test of IU theory. *Behavior Therapy*, *48*(4), 427-434.

Sperry, L. & Sperry, J. (2016). *Vaka kavramsallaştırma: Kolay ve güvenli bir şekilde kavramsallaştırmada uzmanlaşma*. Pegem.

Tekin-İftar, E. (2018). (Ed.) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar.* (2. Baskı). Anı.

Tunay, Ş., & Soygüt, G. (2009). Türk üniversite öğrencileri üzerinde Endişe Şiddeti Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerliği. *Turk Psikiyatri Dergisi*, *20*(1), 68-74.

Ulusoy, M., Şahin, N., & Erkmen, H. (1998). Turkish version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric properties. *J Cogn Psychother Int Q ,12*(1), 74-81.

Wahlund, T., Andersson, E., Jolstedt, M., Perrin, S., Vigerland, S., & Serlachius, E. (2020). Intolerance of uncertainty–focused treatment for adolescents with excessive worry: A pilot feasibility study. *Cognitive and Behavioral Practice*, *27*(2), 215-230.

Wells, A. (2000). *Emotional disorders and cognition.*Wiley

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Grupla Psikolojik Danışmaya Başvurma Nedenleri, Sürece İlişkin Görüş, Düşünce ve Beklentileri

Yaprak Biçer[7]

Özet

Bireylerin psikolojik yardım alma ihtiyacı duyduklarında kullandıkları yöntemlerden olan grupla psikolojik danışma, üyelerin birbirlerine destek olduğu bir yardımlaşma sürecidir. Bu nitel araştırmanın amacı grupla psikolojik danışma sürecine başvuran bireylerin ilanın yapılmasıyla birlikte neler düşündükleri, başvurma nedenleri, başvurmaya karar vermelerine ilişkin düşünceleri ve süreçten beklentilerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Grupla psikolojik danışmaya yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle araştırmaların grupla psikolojik danışma sürecinin etkililiğinin incelenmesine yönelik olarak yapıldığı, grupla psikolojik danışmaya başvuran bireylerin grupla psikolojik danışmaya başvurma düşüncelerine dair literatürde yeterince bilgiye ulaşılamadığı; psikolojik yardım aramaya yönelik yapılan araştırmaların ise bireyle psikolojik danışma üzerinde yoğunlaştığı, grupla psikolojik danışma sürecine başvurma durumunun yeterince incelenmediği belirlenmiştir. Özellikle psikolojik danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin mezun olduklarında gerçekleştirebilecekleri grupla psikolojik danışma sürecine dair görüşlerinin, süreçten beklentilerinin keşfedilmesinin anlamlı olduğu düşünülmüştür.
Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenemonolojik desen kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılar Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programına devam eden 14 kişiden oluşmaktadır. Veri toplanma aracı olarak araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla bir araştırma görevlisinin, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programına devam eden iki doktora öğrencisinin ve bir öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Katılımcıları grupla psikolojik danışmaya başvurmaya yönlendiren süreçleri keşfetmeye yönelik Google Forms üzerinden hazırlanan yarı yapılandırılmış form katılımcılara mail adresleri üzerinden paylaşılarak yanıtlamaları talep edilmiştir. Gönüllü katılımcılardan alınan 14 yanıt transkript edilmiştir. Katılımcıların görüşleri nitel veri analizi programı olan NVIVO-11'e kodlanarak analiz edilerek temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgular doğrultusunda gruba yönelik bilgilendirme, düşünceler, duygular, diğerleriyle paylaşma, grup sürecinden beklentiler, grup yaşantısıyla değişmesi istenen özellikler ve gruba başvurma kararı olmak üzere yedi tema belirlenmiştir.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak sürece dair olumlu duygu ve düşünce içerisinde bulundukları ve grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirmelerinin kişisel ve mesleki katkılarının olacağına yönelik bir inanç içinde oldukları sonucu elde edilmiştir. Katılımcıların rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü lisans öğrencileri olmaları dolayısıyla grup sürecinde kendi yaşantılarını paylaşarak kişisel gelişim sağlarken, bir taraftan da ilerdeki mesleki yaşantıları için deneyim elde edecekleri, gruba başvurmadan önce katılımcıların çoğunlukla durumu aileleri, arkadaşları ya da mezun oldukları okulda görevli psikolojik danışman ile değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik Destek kaynaklarına ulaşmalarının kolaylaşması bakımından eğitim gördükleri okullarda psikolojik destek almalarına yönelik kaynakların artırılmasının ve öğrencilerin bu imkanlara rahatlıkla ulaşabilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Grupla psikolojik danışma, Psikolojik yardım, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık

[7] Uzm. Psk. Danışman Yaprak BİÇER, Milli Eğitim Bakanlığı yaprak1935@hotmail.com

Reasons for Psychological Counseling and Guidance Students Applying to Group Psychological Counseling, Opinions, Thoughts and Expectations Regarding the Process

Abstract

Group counseling, which is one of the methods used by individuals when they need psychological help, is a process of helping each other in which members support each other. The aim of this qualitative research is to reveal what the individuals who applied to the psychological counseling process with the group thought after the announcement was made, the reasons for applying, their thoughts about deciding to apply and their expectations from the process.

When the researches on group counseling are examined, it is generally seen that the researches are made to examine the effectiveness of the group counseling process, and there is not enough information in the literature about the thoughts of individuals who apply to group counseling with the group; It has been determined that the researches conducted to seek psychological help focus on counseling with the individual, and the situation of applying to the counseling process with the group has not been adequately examined. It was thought that it was meaningful to discover the opinions of the students who received counseling education about the counseling process with the group they can perform when they graduate, and their expectations from the process.
Phenomenological pattern, one of the qualitative research methods, was used as the research method. The participants, who were determined by the purposive sampling method, consist of 14 people attending the Faculty of Education, Guidance and Counseling program. As a data collection tool, the interview form created by the researcher was used, taking into account the purpose of the research. In order to ensure the validity of the scope in the creation of the interview form, the opinions of a research assistant, two doctoral students attending the Guidance and Counseling Ph.D. program, and a lecturer were taken. The semi-structured form prepared on Google Forms to discover the processes that led the participants to apply for psychological counseling with the group was shared with the participants via their e-mail addresses and they were asked to respond. 14 responses from volunteer participants were transcribed. The opinions of the participants were coded and analyzed in NVIVO-11, which is a qualitative data analysis program, and themes and sub-themes were determined. In line with the findings obtained from the responses of the participants, seven themes were determined: information, thoughts, feelings, sharing with others, expectations from the group process, characteristics that are desired to change with group life and the decision to apply to the group.

When the opinions of the participants were evaluated, it was concluded that they generally had positive feelings and thoughts about the process and that they believed that spending a psychological counseling experience with the group would have personal and professional contributions. Since the participants are undergraduate students of the Department of Guidance and Psychological Counseling, they will provide personal development by sharing their own lives during the group process, while gaining experience for their future professional lives, and before applying to the group, it has been concluded that the participants mostly evaluate the situation with their families, friends or the psychological counselor in charge of the school they graduated from. In order to make it easier for university students to access psychological support resources, it is thought that it is important to increase the resources for them to receive psychological support in the schools they study and for students to easily access these opportunities.

Keywords: Group counseling, Psychological assistance, Guidance and psychological counseling

GİRİŞ

Bireylerin hayatlarını devam ettirmek için birlikte hareket etmeye başlamasıyla birlikte gruplar, çoğu kültürde önemli bir yere sahip olmuştur. Grupların ortaya çıkmasında öncelikle hayatta kalma ihtiyacı bulunsa da, grupların devamlılığında bireylerin diğerleri tarafından kabul edilme, destek görme ve ait olma ihtiyaçlarının karşılanması etkili olmuştur. Sosyal varlıklar olan bireylerin kişiliklerinin gelişiminde diğerleriyle kurdukları ilişkiler önemlidir. Diğer

bireyler tarafından soyutlanmak, fiziksel ve psikolojik problemlere de sebep olmaktadır (Demir & Koydemir, 2012).

Üniversitede öğrenim gören bireyler bir taraftan kişisel ve gelişim sorunları olmak üzere yetişkinliğe geçmenin sorunlarını yaşarken diğer yandan üniversite yaşamı bireylere kaygı ve stresli bir ortam yaratabilmektedir. Bireylerin bu dönemde toplumsal değerlere uyum gösterme, kendi değerleriyle toplumsal değerleri özümseyerek sosyal olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir (Özgüven, 1992). Bireylerin diğerleriyle ilişkilerinde hissettikleri yalnızlık, yalıtılmışlık ve anlamlı ilişiler kuramamaları gibi zorluklar duygusal sorunlara neden olur. Psikolojik danışma sürecinde, danışman bireylerin yaşadıkları sorunları çözmelerinde destek olsa da bireylerin danışmadaki farkındalığını günlük yaşamdaki ilişkilerine aktarabilmesi önemlidir (Atkinson, vd., 2002).Dünyanın her yerinde bireyler ruh sağlığı sorunlarında çözüm bulmalarına yardımcı olmak için psikolojik danışmanlığa başvururlar (Hashimoto, vd., 2002).

Grupla psikolojik danışma, bireylerin sorunlarıyla ilgili olarak kullandıkları yöntemler dışında yeni yöntemler oluşturmalarına ve sorunlarını diğer üyelerin varlığında ortaya koymalarına imkan sağlar (Atkinson, vd., 2002). Bireyler için önemli ihtiyaçlar olan gruba ait olma, diğerlerince kabul edilme ve bağımsızlık duygularını üyeler, grupla psikolojik danışma yaşantısıyla yaşamaktadır. Birey, grupla psikolojik danışma sürecinde diğerlerinin olayları nasıl algıladıklarını fark edip, diğer üyeleri daha iyi anlama, ilişki kurma ve kendini ifade etme ve farklı düşünceleri de kabul edebilme becerisini geliştirmektedir (Bakırcıoğlu, 2012).

Üyelerin birbiriyle ilişki kurma, duygularını paylaşma imkanı buldukları grupla psikolojik danışma, sahip olduğu temel ilkeler ve amaçlar açısından bireyle psikolojik danışma ile benzerlik göstermektedir. Grupla psikolojik danışmada üyelerin kendini gerçekleştirmesine destek olmak anlamında amaçlar bireyseldir (Kepçeoğlu, 1989). Psikanalitik, hümanistik ve bilişsel davranışçı kuram gibi farklı yönelimleri olan psikolojik danışmanlar, psikolojik danışmada kullandıkları teknikler üzerinde grupla psikolojik danışmada da kullanılabilecek biçimde değişiklikler yapmıştır. Grupla psikolojik danışma genel olarak benzer sorunlar yaşayan, ortalama 6-8 üye ile gerçekleştirilir. Grupla psikolojik danışma sürecinde grup liderinin daha geri planda kalarak, ağırlıklı olarak üyelerin hem kendi hem de birbirlerinin davranışlarını ve problemlerini değerlendirmeleri ve tecrübelerini paylaşmaları sağlanır (Atkinson, vd., 2002).

PDR lisans eğitimi alan öğrencilerin yaşadıkları problemlere ve bu problemlerin hayatlarına olan etkilerine yönelik farkındalık kazanmalarında eğitim yaşantıları boyunca aldıkları dersler etkili olmaktadır. Dolayısıyla diğer bölümlerde eğitim gören öğrencilere göre psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarında daha rahat fark edebilirler. Kazandıkları bu farkındalığın yanı sıra lisans eğitimi boyunca edindikleri bilgilerle psikolojik danışmaya yönelik ön yargılarının azalması da psikolojik yardım almaya yönelik bakış açılarını etkileyebilir (Aydın, 2017).

Grupla psikolojik danışmaya başvuran öğrencilerin ilanın yapılmasıyla beraber neler düşündükleri ve başvurmaya karar vermeleri araştırmanın temel konusudur.

Grupla psikolojik danışmaya yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle araştırmaların bazı konuların etkisinin incelenmesine yönelik olarak yapıldığı, grupla psikolojik danışmaya başvuran bireylerin düşüncelerine dair literatürde yeterince bilgiye ulaşılamadığı; psikolojik yardım aramaya yönelik yapılan araştırmaların ise bireyle psikolojik danışma üzerinde yoğunlaştığı, grupla psikolojik danışma sürecine başvurma durumunun yeterince incelenmediği belirlenmiştir. Özellikle psikolojik danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin mezun olduklarında gerçekleştirebilecekleri grupla psikolojik danışma sürecine dair görüşlerinin, süreçten beklentilerinin keşfedilmesinin anlamlı olduğu düşünülmüştür. Bu bakımdan yapılan araştırmanın grupla psikolojik danışmaya başvuran bireylerin süreçten beklentileri ve sürece dair duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasında alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın sorusu şu şekildedir:

Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin grupla psikolojik danışma yapılacağına dair duyuruyu öğrendikten sonra, grupla psikolojik danışmaya başvurma nedenleri, sürece ilişkin görüş, düşünce ve beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Grupla psikolojik danışma uygulamasının ilanından itibaren, üniversite öğrencilerini başvurmaya yönlendiren faktörlere dair görüşlerinin alınması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldı (Patton, 2002). Nitel araştırmalarda araştırma problemiyle ilgili olarak katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme ile katılımcılar belirlenir. Katılımcıların kimler arasından seçileceği ve kaç kişiden oluşacağı belirlenmelidir (Creswell, 2007). Araştırmanın katılımcıları İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bir (n= 8) ve ikinci (n= 6) sınıfa devam eden, grupla psikolojik danışmaya katılmaya gönüllü olan 2 erkek 12 kadın olmak üzere 14 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı öğrencileri olmasının nedeni, grupla psikolojik danışma ilanının o programa devam eden öğrencilere yapılmış olmasıdır. Araştırmaya dahil olan katılımcılara K-1'den K-14'e kadar kod numaralar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler Tablosu

		f	%
Cinsiyet	Kadın	12	85
	Erkek	2	15
Sınıf	1	8	57
	2	6	43
Daha Önce Psikolojik Yardım Alma	Yardım Alan	4	29
	Yardım Almayan	10	71

Araştırma Modeli

Araştırmada İnönü Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında öğrenim gören öğrencilerin grupla psikolojik danışma uygulamasının ilanıyla birlikte görüşleri incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırılan konuyla ilgili daha derin bilgi sağlayan nitel yöntemlerin amacı katılımcıların kendi bakış açılarına göre anlaşılmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2008). Nitel yöntemler istatistiksel uygulamalar dışında sözel verilerin genellenmesine ve analizine dayanmaktadır (Cohen & Siverdlik, 2013).

Araştırma konusunun karmaşık ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılması ihtiyacıyla nitel araştırmalar gerçekleştirilir (Creswell, 2007). Nitel araştırma, gerçekliği anlamlandırma, sosyal dünyayı tanımlama, açıklama ve açıklayıcı modeller ve teoriler geliştirilmesine olanak tanır (Morse & Field, 1995). Nitel araştırmalar amaca yönelik olarak belirlenen çalışma grubu ile derinlemesine odaklanır (Patton, 2002). Bu amaç doğrultusunda araştırmada betimlemeye dayalı niteliksel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Fenemonolojik araştırmalar nitel araştırmanın doğasına uygun kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir ancak bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına imkan tanıyacak sonuçlar sağlayacak, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Veri analizi, fenemonolojik desen kullanılan araştırmalarda, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Yapılan içerik analizinde elde edilen verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Verilerden elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatımla sunularak çoğunlukla doğrudan alıntılara yer verilir. Bulgular oluşturulan temalar ve örüntüler çerçevesinde açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada grupla psikolojik danışmaya başvuran bireyleri, grupla psikolojik danışmaya başvurma nedenleri, düşünceleri ve beklentilerinin betimlenmesi ele alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Doktora programında öğrenim gören öğrencilerin İleri Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında, grupla psikolojik danışma uygulaması yapma planları ile süreç başlamıştır. Grupla psikolojik danışma uygulamasına üye seçimi yapılacağına yönelik bilgilendirme PDR lisans bir ve ikinci sınıf öğrencilerine derslerine katılan öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri tarafından açıklanmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı lisans öğrencilerinin mail adresi ve telefon numaraları alınarak doktora öğrencileriyle iletişim kurmaları sağlanmıştır. Doktora öğrencileri ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilerle İnönü Üniversitesi yerleşkesinde yüz yüze bir görüşme yapılarak çalışma ile ilgili genel bir bilgilendirme sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından oluşturulan form kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırılan konuyla ilgili olarak bireylerden bilgi alınması amacıyla hazırlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların yanıtlaması istenecek maddeler hazırlanırken kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla bir araştırma görevlisinin ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora programına devam eden iki doktora öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Uygulanan forma danışmanın onayı alınarak son hali verilmiştir. Sonrasında katılımcıları grupla psikolojik danışmaya başvurmaya yönlendiren süreçleri keşfetmeye yönelik Google Forms üzerinden hazırlanan yarı yapılandırılmış form öğrencilere mail adresleri üzerinden paylaşılarak yanıtlamaları talep edilmiştir. Gönüllü katılımcılardan alınan 14 yanıt transkript edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Grupla psikolojik danışma ilanı yapıldığında ne düşündünüz?
Grupla psikolojik danışma sürecinden beklentileriniz nelerdir?
Grupla psikolojik danışma sürecinde sizi endişelendiren bir şey/şeyler var mı? Varsa nelerdir?

Veri Analizi

Katılımcılardan alınan tüm yanıtlar birebir transkript edilerek nitel veri analizi programı olan NVIVO-11'e kodlanarak analizler yapılmıştır. Katılımcıların grupla psikolojik danışma yapılacağının ilanıyla birlikte onları gruba başvurmaya yönlendiren süreçlere yönelik elde edilen veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini bulmak ve derinlemesine analizinin yapılması için prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tümevarımsal tematik analiz kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz veriye dayalı, verileri önceden var olan bir kodlama çerçevesine bağlamadan veya araştırmacının analitik önyargılarından bağımsız olarak yapılan

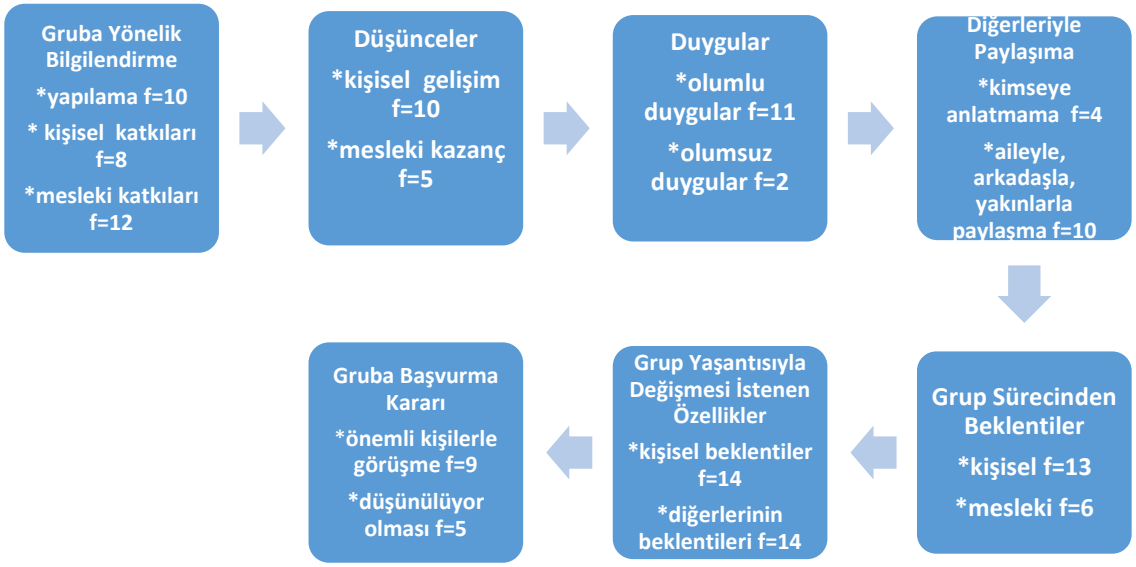
kodlama sürecidir (Braun & Clarke, 2006). Veri analizine başlamadan önce, katılımcıların yanıtları kodlama yapılmadan okunarak verilere dair genel bir izlenim edinilmiştir. Daha sonra katılımcıların yanıtları teker teker okunarak grupla psikolojik danışma almaya yönelik görüşler kapsamında 15 alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar, 7 tema altında birleştirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında temalar kontrol edilerek netleştirilmiştir. Yapılan tematik analiz sonrasında elde edilen veriler alan yazınla ilişkilendirilerek yazımı tamamlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı konuyu olduğu biçimiyle ve mümkün olduğunca yansız değerlendirmesidir. Araştırılan konuyla ilgili olarak bütüncül bir bakış açısı oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak üçgenleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi bazı ek yöntemler kullanması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada geçerliği sağlamak üzere nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, araştırmacı üçgenlemesi (Creswell, 2007) geçerlik stratejileri kullanılmıştır. Araştırmayı güçlendiren araştırmacı üçgenlemesi yöntemi birkaç farklı araştırmacının kullanılmasıdır (Patton, 2002). Katılımcıların yanıtlarıyla oluşturulan transkriptin, doktora öğrencisi bir psikolojik danışman tarafından araştırmacıdan bağımsız biçimde analiz etmesi istenmiş ve tema ve alt temaların oluşturulmasında benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Bulguların katılımcı ifadeleriyle desteklenmesi amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma sorularının açık ve net bir şekilde belirtilmesi, çalışma verilerinin amaca uygun bir biçimde toplanması, verilerin alan uzmanı bir diğer araştırmacı tarafından kodlanarak oluşan iki ayrı kodlamanın karşılaştırılması iç güvenilirliği sağlayan unsurlardır. Araştırmaların dış güvenilirliğini sağlayan unsurlar ise çalışmanın yönetimi, veri toplama, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında sürecin açık bir şekilde anlatılması, katılımcı özelliklerinin belirlenmesi olarak belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada güvenirliği artırma amacıyla hazırlanan maddeler danışman uzman değerlendirmelerinden geçirilmiş, araştırmanın katılımcıları hakkında bilgi verilmiş, katılımcı görüşlerinin tümü transkript edilerek analiz edilmiş, veri toplama ve analiz süreçleri açıklanmış, araştırmada elde edilen bulgular danışman tarafından teyit edilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların görüşlerinin değerlendirilmesiyle yapılan tematik analiz sonucunda gruba yönelik bilgilendirme, düşünceler, duygular, diğerleriyle paylaşma, grup sürecinden beklentiler, grup yaşantısıyla değişmesi istenen özellikler ve gruba başvurma kararı olmak üzere yedi tema belirlenmiştir. Ortaya çıkan yedi ana tema ve bu ana temaların altında yer alan on beş alt tema Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Grupla psikolojik danışma ilanından başvurmaya giden süreç

Belirlenen yedi temaya ilişkin bulgular katılımcıların bire bir ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur.

Gruba Yönelik Bilgilendirme

Bu tema grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağına yönelik ilk bilgilendirmede öğrencilere yapılan açıklamayı içermektedir. Grupla psikolojik danışma uygulamasına yönelik öğrencilere yapılan bilgilendirmede sürece dair "yapılama", öğrencilere olası "kişisel katkıları" ve "mesleki katkıları" na yönelik bilgilendirmenin öğrenciler üzerinde etkili olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu, bilgilendirme sırasında psikolojik danışma grubunun "üye ve oturum sayısı", "grup liderlerinin özellikleri", "grubun uygulanma şekli" gibi konularda yapılama yapıldığını ifade etmiştir. Oturumların süresiyle ilgili olarak K-1 "12 haftalık bir süreç", liderlerin özellikleriyle ilgili olarak; K-10 "Uzman psikolojik danışmanlarla grup psikolojik danışmanlık alacağımızı söyledi" dedi.

Yapılan açıklamada yapılama ile ilgili olarak bir katılımcı şu noktaları ifade etti.

"Başvuran kişilerden belli bir kaç kişinin seçilip belli gün ve saatte 10-12 oturumda yapılacağı belirtildi" (K-3)

Sınıfta yapılan duyuruyla grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağını öğrenen K-7 benzer şekilde "6- 7 kişilik gruplar halinde 1 danışman hocayla birlikte online olarak özel bir danışmanlık hizmeti alacağımız söylendi"; diğer bir katılımcı olan K-8 "12 hafta süreyle internet üzerinden olacağı söylendi" diyerek yapılan bilgilendirmede grupla psikolojik danışmanın uygulanma biçimi, süresi ve liderlerle ilgili açıklama yapıldığını belirtmişlerdir.

Dersine giren öğretim görevlisinin bilgilendirmesiyle gruba dair bilgi edinen katılımcı gizliliğe vurgu yaparak "Gizliliğin söz konusu olduğu söylendi." (K-4) dedi.

Grupla psikolojik danışma uygulamasıyla ilgili olarak öğrencilere yapılan bilgilendirmede hem yapılama hem de katkılarıyla ilgili olarak bilgiler edindiğini belirten katılımcı şöyle söyledi:

"Taşkın hocanın kontrolünde doktora öğrencileri için bir grup terapisi yapılacağı gizliliğin esas olacağı bölümümüz için faydalı olacağı söylendi" (K-14).

Grupla psikolojik danışma amacıyla grup oluşturulacağı bilgisini sınıfta aldığını anlatan katılımcı "Araştırma görevlisi sınıfa geldi ve nasıl olacağını anlattı. Bu aslında yüksek lisans yapanların bir ödevi ama bizim için de bir velinimet. Hocamız da söyledi psikolojik danışman olmadan önce danışan olmak çok önemli" (K-12) diyerek hem süreçle ilgili ayrıntılı bilgi edindiğini hem de psikolojik danışma yaşantısı geçirmenin mesleki katkıları üzerine değinildiğini söyledi.

Gruba üye seçimine dair bilgi edindiğini vurgulayan başka bir katılımcı ise "Belirli öğrencilerin seçileceğini ve bu sürecin içinde olmamızın bölümümüz için de önemli bir tecrübe olacağı" (K-13) şeklinde grubun oluşturulma sürecine yönelik yapılan açıklamayı anlattı.

Grupla psikolojik danışmanın üyelere olası kişisel katkılarına yönelik olarak K- 6 "Grupla yapılacağı ama kendimi en açık şekilde ifade etmemin benim yararıma olacağı söylendi" dedi. "Bu sürecin bize faydalı olacağı söylendi" diyen K-2 de benzer bir görüş belirtti.

Düşünceler

Bu tema katılımcıların grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağına yönelik ilk bilgilendirmeden itibaren zihinlerinde oluşan düşünceleri içermektedir. Katılımcıların düşüncelerinin grup yaşantısının onlara kazandıracağı "kişisel gelişim" ve "mesleki kazanç" konularında ağırlık kazandığı görülmüştür. Gruba başvurmaya yönelik kararlılığını ifade eden K-7 "Ben bu grupta olmalıyım düşüncesi hakim oldu" dedi. Grup yaşantısına hemen başvurmaları gerektiğini düşünen K-10 "Direkt başvurmam gerektiğini düşündüm"; K- 13 "Hemen katılmam gerektiğini düşündüm "derken; Kişisel gelişimle ilgili olarak bir katılımcı düşüncelerini şu sözlerle ifade etti:

"Kesinlikle başvurmaya karar verdim, benim için bir fırsat ve bunu görüp kendimi geliştirmek için iyi bir olanak diye düşündüm" (K-3).

Benzer şekilde grubun kendileri için yararlı olacağını düşünen katılımcılardan K- 1 "İşime yarayacağını düşündüm"; K- 11 "Faydalı olacağını düşündüm" diyerek grubun verimli olacağına yönelik görüşlerini belirtti.

Hem kişisel hem de mesleki katkılarına vurgu yapan K- 2 düşüncelerini şu sözlerle belirtti:

"Bu etkinliğe bir an önce katılmam gerektiğini düşündüm çünkü bende bir psikolojik danışman adayı olduğumdan bu etkinliğin kendimi geliştirme ve ilerisi için bana çok fazla katkısının olacağını düşündüm"

Psikolojik danışmanların danışma tecrübesi edinmesi gerektiğini düşünen K-14 mesleki kazanca yönelik görüşlerini şu sözlerle belirtti: "Katılmak istedim çünkü iyi bir danışman olabilmek için önce danışan olmak lazım"

Kişisel problemleri olmasa da grup yaşantısının mesleki açıdan faydalı olacağına inanan katılımcı "İlk başta bir sorunum olmadığını ama benim için çok faydalı olacağını düşündüm"(K-12)diyerek görüşlerini açıkladı.

Benzer şekilde mesleki katkıları olacağını düşünen katılımcılar görüşlerini "Faydalı olacağını düşündüm" (K-11); "Benim için iyi bir fırsat ve tecrübe olduğunu" (K-5); "Güzel bir çalışma" (K-6) şeklinde ifade etti.

Duygular

Bu tema katılımcıların grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağı bilgisini aldıklarındaki hislerini içermektedir. Psikolojik danışma yaşantısını geçirmenin ve grupla psikolojik danışma ortamını görmenin kendilerinde olumlu etkileri olacağına inanan katılımcıların genellikle olumlu duygular hissettikleri görülmüştür. İlanın kendilerini heyecanlandırdığını (K-5, K-10, K-11), mutlu olduklarını ve gruba dahil olacaklarına inandıklarını (K-3, K-7) ve süreci merak ettiklerini (K-8) belirten katılımcıların yanı sıra grupla psikolojik danışmaya başvuran katılımcılardan K-1 hislerini "Fırsat kazanmışım gibi hissettim" ; süreçten fayda göreceğine inanan K-4 ise "Denemeye değer şeyler olduğunu hissettim ve denemek istedim." diyerek ifade etti. Üniversitede böyle bir çalışmanın yapılmasının bir şans olduğunu düşünen diğer bir katılımcı duygularını şu sözlerle anlattı:

"Bunun bir fırsat olduğunun farkındaydım ve çok şanlı olduğumu hissettim. Hemen bir heyecana kapıldım ve ilan bitmeden başvurdum" (K-2).

Psikolojik destek almayı düşünen katılımcı ise "Bir terapi almak istiyordum. Böyle bir fırsat olduğu için mutlu oldum" (K-13) diyerek duygularını dile getirdi.

Grupla psikolojik danışma yaşantısının kişisel katkılarının yanında akademik gelişimlerine olacak katkısına da değinen katılımcılardan K-14 duygularını şöyle belirtti:

"Heyecanlandım çünkü istediğim bir şey bu işin nasıl işlediğini ilerde neler yapabileceğimi grup terapisinin ne olduğu görmek istedim" (K-14)

Genel olarak katılımcıların grupla psikolojik danışmaya başvurmaya dair duygularının mutluluk, heyecan, fırsat gibi görülmesine rağmen katılımcılardan bir tanesi (K-6) ilanın kendisinde herhangi bir duygu uyandırmadığını "Bir şey hissetmedim" diyerek söyledi.

Grupla psikolojik danışmanın kendisine katkıları olacağını düşünürken bir taraftan da grup içerisinde kendini açmakta zorlanacağını düşünen katılımcı K-9 ise;

"Hem kendim için hem de meslek seçimimde faydası olacak bir çalışma olduğu için sevindim. Grup içerisinde tanımadığım insanlarla duygu ve düşüncelerimi paylaşmak fikri beni biraz strese soktu." Diyerek yaşadığı çelişkiyi ifade etti.

Grup içerisinde konuşmalarının diğer üyeler tarafından da duyulmasıyla ilgili endişeler yaşayan diğer bir katılımcı da benzer şekilde;

"Özel olarak sorulacak bazı sorulara uzman psikolojik danışmanlar dışındaki benim gibi katılımcıların vereceğim cevabı duymaları, bilmelerini istemediklerim olabilir. Bu konuda biraz kaygılıyım" (K-3) diyerek grup içerisinde paylaşımda bulunurken zorlanabileceğini açıkladı.

Diğerleriyle Paylaşma

Bu tema katılımcıların grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağıyla ilgili ilk bilgilendirmeden sonra gruba başvurmaya yönelik fikirlerini aileleri ya da kendileri için önemli olan kişilerle paylaşmalarını kapsamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun grupla psikolojik danışma uygulaması yapılacağını ve katılmayı düşündüklerini aileleri, arkadaşları ya da görüşmeye devam ettikleri öğretmenleri ile paylaştıkları, uygulamaya yönelik bilgi verdikleri ve fikirlerini aldıkları görülürken, bazı katılımcıların herhangi bir kimseyle paylaşmaya gerek duymadıkları görülmüştür. Grupla psikolojik danışmayı ailesiyle paylaşan K-4 "Ailemle ve arkadaşlarımla konuştum. Süreci anlattım.", K-6 "Ablama söyledim çok beğendi sistemi" diyerek grupla psikolojik danışmanın sürecine dair ailelerine bilgi verdiklerini söyledi.

Grupla psikolojik danışma ve başvurma düşüncelerini aileleri ve yakınlarıyla konuşan katılımcıların olumlu yönde desteklendikleri dikkat çekmektedir. Bu durumu K-9 şu sözlerle açıkladı:

"Arkadaşlarım ve ailemle konuştum. Hepsi bu danışmanlık sürecine katılmam gerektiği konusunda beni destekledi."

Benzer şekilde grupla psikolojik danışmaya başvurma fikrini arkadaşları ve erkek arkadaşı ile konuşan katılımcı da "Arkadaşlarımla konuştum. Yakın arkadaşım da başvur dedi. Erkek arkadaşıma da anlattım." Diyerek hayatındaki önemli kişilerin desteğini aldığını söyledi (K-12).

Arkadaşlarıyla konuşan katılımcıların birbirlerine başvurmaları yönünde destek oldukları da görülmektedir. Bu grupta olması gerektiğine inanan katılımcı "Bir arkadaşımla konuştum o da katılmak istiyordu ikimizde ayni gün içerisinde başvurmamıza rağmen gruplar dolmuştu" diyerek birbirlerini gruba başvurma yönünde motive ettiklerini söyledi (K-7).

Arkadaşların gruba başvurma konusunda birbirlerine oldukları destekle ilgili bir diğer katılımcı da "Evet konuştum arkadaşıma da mutlaka katılalım dedim." diyerek benzer şekilde görüşünü ifade etti (K-8).

Konuyu mezun oldukları lisede görevli olan psikolojik danışmanlarla görüşen katılımcıların da ailelerle benzer şekilde katılımcıları grupla psikolojik danışmaya başvurmaları yönünde destekledikleri görülmüştür. K-5 mezun olduğu lisedeki psikolojik danışmanla düşüncelerini paylaştığını ve fikrini aldığını;

"Lise rehber öğretmenim ile konuştum bu psikolojik danışmanlığın nasıl yararı olacağını konuştuk" diyerek grupla psikolojik danışmanın olası faydalarıyla ilgili ayrıca bilgi edindiğini söyledi.

Psikolojik danışmanıyla görüşen K-14, psikolojik danışmanının grupla psikolojik danışmanın kendisi için faydalı olacağını şöyle belirtti:

"Lisedeki rehberlik hocama sordum katılmam gerektiğini çok faydalı olacağını söyledi"

Katılımcıların çoğunluğunun grupla psikolojik danışmaya başvurmadan önce aileleri ve öğretmenleri, arkadaşları gibi kendileri için önemli kişilerle konuyu görüştükleri ve fikir alışverişi yaptıkları görülürken daha önce de psikolojik bir destek almayı düşündüğünü ve başvuruyu yaptıktan sonra ailesine bilgi verdiğini ifade eden bir katılımcı "Katılma başvurusu yaptığımdan bahsettim" dedi (K-1).

Grupla psikolojik danışmaya başvurma konusunda kesin kararlı olduğunu söyleyen katılımcı, bu düşüncesini kimseyle paylaşmamasını "Bu konuda nettim ve çok istiyordum o yüzden fikir alışverişinde bulunmadım" şeklinde belirtti (K-2).

Grup Sürecinden Beklentiler

Bu tema katılımcıların grupla psikolojik danışma sürecinden beklentilerini kapsamaktadır. Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde sorunlarını çözmeye yönelik "kişisel" ve danışma sürecini tanık olmak gibi "mesleki" beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların "iletişim becerileri", "farkındalık" (K-1, K-13), "sosyal beceriler" (K-4, K-10) ve "problem çözme becerileri" (K-5) nin geliştirilmesi yönünde kişisel beklentilerinin olduğu görülmektedir. Grupla psikolojik danışma yaşantısının kendisine faydalı olacağına inanan bir katılımcı beklentilerini şu şekilde belirtti:

"İnsanlarla iletişim becerilerimi geliştirebileceğime inanıyorum, insanlar arasında kendimi ifade edebilmenin kendimi geliştirmek yolunda önemli olduğunu düşünüyorum." (K-9).

Sosyal becerilerle ilgili olarak K-10 süreçten beklentilerini "özgüven sıkıntım ve sosyal yaşamda daha etkin olmak" diyerek anlattı.

Problemlerinin çözümüne yönelik beklentilerini diğer katılımcılar "Sorunlarımı halletmek ve sorunların nasıl halledileceğini öğrenmek" (K-5); "Mutlu hissetmek olumsuz düşüncelerimi azaltmak" (K-8) şeklinde belirttiler.

Psikolojik danışma gruplarının yapısı dolayısıyla grup içerisinde üyelerin görüşlerini rahatça dile getirebilecekleri yönündeki beklentisini katılımcı "Herkesin kendini daha iyi ifade edebildiği düşüncelerin ve gerçekleşmiş bazı olayların rahat bir şekilde bizlerle paylaşıldığı bu sanal ortamda güzel deneyimler kazanacağımıza eminim" (K-7) diyerek açıkladı.

Grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirmenin kişisel katkılarının yanında mesleki açıdan da kendilerini geliştirmeleri için önemli olduğunu düşünen katılımcılardan K-3 düşüncelerini şöyle açıkladı:

"Profesyonel olarak ilk defa bir uygulamaya başvurdum ve seçilip, uzman kişilerle yapacağım görüşmede bana alanımda olumlu bilgiler kazandırıp hem kendimi tanımama, bir şeyleri belki de değiştirmeme hem de şimdiden bölümümle ilgili olarak artı bir tecrübe katmasını temenni ediyorum."

Benzer şekilde hem psikolojik destek almak hem de psikolojik danışman adayı olarak bu deneyimi yaşamak isteyen katılımcılar "Psikolojik destek almakla birlikte psikolojik süreçleri öğreneceğimi düşünüyorum" (K-11), "Hem sorunlarımı çözmek hem de danışma sürecine tanık olmak istiyorum" (K-12) diyerek bu yöndeki görüşlerini belirttiler.

Geçirecekleri sürecin ilerdeki meslek yaşantılarına olumlu katkılarının olmasını bekleyen katılımcılar bu konudaki düşüncelerini "Birçok bilgi sahibi olmak ve bu sürecin ilerideki hayatımda da katkısı olması" (K-10), "Sürecin nasıl olduğunu görmek insanlara nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrenmek" (K-14) diyerek açıkladırlar.

Mesleki hedeflerini gerçekleştirme konusunda çok istekli olan bir diğer katılımcı (K-2) ise;

"Birlikte çalışacağımız eğitimcilerin bu günlere nasıl geldiğini dinlemek ve bu deneyimlerden kendime pay çıkarmak istiyorum. Mesleğe başladığımda yapmam gereken ya da yapamam gereken şeylerin farkında olmak istiyorum. Hedeflediğim yere ulaşmak istiyorum bir an önce" diyerek grup liderlerinden de beklentilerini söyledi.

Grup Yaşantısıyla Değişmesi İstenen Özellikler

Bu tema katılımcıların grupla psikolojik danışma uygulaması sonrasında kendilerinde olmasını bekledikleri değişimleri, amaçlarını kapsamaktadır. Katılımcıların grupla psikolojik danışma yaşantısı sonrasında "kişisel" ve "yakın çevrelerinin" beklentilerine göre kendilerinde değişmesini istedikleri bazı özelliklerin olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan katılımcıların hemen hemen hepsi "girişkenlik", "sosyal hayatta daha aktif olabilme", "kaygıların azalması", "iletişim becerileri", "otokontrol" gibi konular olmak üzere sosyal becerilerinin geliştirilmesi gereken özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Kişisel ilişkilerinin değişmesi gerektiğini düşünen katılımcı (K-6) "Daha fevri olmamak ve insanlara güvenmek" diyerek daha kontrollü biçimde hareket edebilmeyi ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesine ihtiyacı olduğunu açıkladı. Sosyal becerilerinin gelişmesiyle ilgili beklentilerini K- 10 "özgüven sıkıntım ve sosyal yaşamda daha etkin olmak" diyerek vurgulamıştır. Bu durumla ilgili olarak bir katılımcı beklentilerini;

"İnsanlara güvenmek konusunda biraz daha rahatlayabilmek, kendimi ifade edebilme yeteneğimi geliştirmek, sosyal ortamlarda olmaya alışmak." (K-9) şeklinde belirtti.

Benzer bir şekilde daha mutlu hissetmek istediğini söyleyen diğer bir katılımcı da sürecin sonunda elde etmek istediği değişimleri şöyle ifade etti:

"Olumsuz düşüncelerimi azaltmak, düzenli planlı hareket edebilmek, Sosyal ortamlardan kaçmamak" (K-8).

Kaygılarını, korkularını azaltarak psikolojik sağlıklarını artırma ile ilgili beklentileri olan katılımcılardan K-11 "Girişken olmak, psikolojik açıdan iyi olmak, psikolojik süreçleri iyi öğrenmek "derken; diğer bir katılımcı "Bazı konulardaki kaygılarım, umutsuzluğumun

azalması, kendimi geliştirmek bu terapi ile" (K-3) diyerek grup sürecinin sonunda değişmesini istediği özelliklerini ifade etti. Sürecin sonunda korkularıyla baş edebilen birisi olmayı amaçlayan katılımcı; "Daha huzurlu hissetmek, daha az düşünmek, korkularımın azalması" (K-13) dedi.

Grupla psikolojik danışma yaşantısı içerisinde meslek hayatına başlamadan edindiği deneyimin kişisel katkıları olacağına inanan katılımcı (K-7) "konuşma yeteneğimi daha yüksek bir seviyeye getirmek fikirlerimi daha rahat bir şekilde uygulayabilme" diyerek grup süreci boyunca kendisini ifade etmesinin geliştirilmesi gereken özelliklerinde faydalı olacağını söyledi.

"öfke kontrolü", "stresle baş edebilme", "iletişim becerileri" nin katılımcıların yakınlarının grupla psikolojik danışma yaşantısıyla birlikte kendilerinde geliştirilmesi gereken özellikler olarak ön plana çıktığı görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak K-3;

"Soğuk ve sessiz olduğumu söylerler hep. Bu konuda biraz daha aktif olmam gerektiğini belirtirler sadece" diyerek yakın çevresinin kendisine bu şekilde geri dönütler verdiğini söyledi.

Benzer şekilde yakın çevresinden daha girişken olması gerektiği şeklinde yorumlar aldığını ifade eden bir diğer katılımcı ise "Tanımadığım insana karşı önce utangaçlık özelliğimden yakınırlar. Çok duygusal bir insan değilim. Sessiz olduğum zamanlar çok olur" (K-7) dedi.

Gruba Başvurma Kararı

Bu tema katılımcıların grupla psikolojik danışmaya başvurma kararı alma sürecini içermektedir. Katılımcıların "psikolojik destek almayı düşünmesi", "öğretim görevlilerinin açıklamaları", "faydasına inanmaları" yla grupla psikolojik danışmaya başvurmaya karar verdikleri görülmektedir. Üniversitede grupla psikolojik danışma uygulamasının düşüncesini eyleme geçirmek için fırsat olduğunu düşünen katılımcı (K-1) "Aklımda önceden vardı değerlendirmek istedim" dedi.

Grupla psikolojik danışmanın kendisine olumlu katkıları olacağına inanarak başvurmaya hiç düşünmeden karar verdiğini söyleyen katılımcı bu durumu;

"Hiç düşünme ihtiyacı bile duymadım. Ben bu iş için doğdum ve bu işim için büyük bir fırsattı. Pek düşünmedim çünkü çok istiyordum" (K-2) diyerek açıkladı.

Öğretim görevlilerinin açıklamasının başvurma kararlarında etkili olduğunu söyleyen katılımcılardan K-14;

"Hocamız nasıl olacağını hangi alanda işimize yarayacağını anlattı önceden de biraz bilgim vardı ve katılmak istedim" dedi.

Son kararı vermesinde derste öğretim görevlisinin yaptığı açıklamanın etkili olduğunu ifade eden diğer bir katılımcı (K-10) ise başvuru kararı almasını "Duyurudan sonra hocamızın da anlatımıyla tamamen kararımı aldım" şeklinde ifade etti.

Yorum

Grupla psikolojik danışmada gönüllülük, üyelerin gruba katılma kararını kendilerinin almaları önemlidir (Voltan- Acar, 2012). Grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağının ilan edilmesiyle birlikte sürece katılmaya karar veren katılımcıların görüşleriyle ilgili yedi tema oluşturulmuştur. Bu temalar; gruba yönelik bilgilendirme, düşünceler, duygular, diğerleriyle paylaşma, grup sürecinden beklentiler, grup yaşantısıyla değişmesi istenen özellikler ve gruba başvurma kararıdır.

Grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılmasıyla ilgili olarak katılımcılara yapılan ilk bilgilendirmenin grupla psikolojik danışmanın uygulanma biçimi, liderlerin özellikleri, üye seçimi, üye ve oturum sayısını kapsadığı görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları çoğunlukla birinci sınıf öğrencileridir. Genç yetişkinlik, özellikle ruh sağlığı ve refahını etkileyen faktörler ve yaşam boyu gelişim açısından kritik bir dönemdir. Sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel olmak üzere tüm gelişim alanlarında büyük değişiklikler meydana gelir (Rickwood, vd., 2005). Genç yetişkinlerin uygun yardımları almaları hayatlarının bu aşamasında karşılaştıkları sorunların yoğunluğu dolayısıyla hayati önem taşımaktadır (Rickwood, vd., 2007). Özellikle gençleri içeren gruplar için grup kompozisyonunu belirlerken genellikle geniş yaş aralıklarından kaçınılması gerektiğinden yaş bir sınırlama olarak kabul edilmelidir (Berg, vd., 2017). Katılımcıların sınıfları dikkate alındığında alan yazını desteklediği görülmektedir. Benzer şekilde Temiz (2019) in araştırmasında birinci sınıf öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Katılımcılar gruba yönelik bilgilendirmenin, derslerini aldıkları öğretim görevlilerince yapıldığını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin kısa zamanda ve pandemi koşullarında uzaktan eğitim almalarına rağmen öğretim görevlileriyle güven ilişkisini kurabildiklerini göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde araştırma ile benzer şekilde kadınların psikolojik yardımdan yararlanmalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.(Mackenzie, vd., 2006; Barwick, vd., 2009; Nam, vd., 2010; Erkan vd., 2012; Topkaya & Meydan, 2013; Topkaya, 2014b; Serim & Çankaya, 2015; Aydın, 2017; Akgün, 2019; Özer, 2020). Kadınların yaşadıkları sorunları kabul etmeye daha açık olmaları ve erkeklere göre duygusal sorunlarını fark etme ve tanımaları daha olasıdır (Kessler, vd., 1981). Psikolojik danışma grupları yürütülürken grubun türü, büyüklüğü, toplanma biçimi, süresi gibi koşullar göz önünde bulundurulmalıdır (Carroll & Wings, 2008). Grup oluşturulmadan önce

grup kompozisyonuna dair koşulların dikkate alınarak gruba yönelik bilgilendirmenin yapılması katılımcıların en uygun biçimde dahil edilmesini sağlayabilir. Bireyler, damgalanma, utanma, kendine güven gibi nedenlerle psikolojik yardım alma konusunda bir takım engeller algılamaktadır (Gulliver, vd., 2010). Bu bakımdan katılımcıların sınıflarına giderek yüz yüze biçimde nasıl bir uygulamanın yapılacağının ve bunun olası katkılarının açıklanması öğrencilerin de belirttiği gibi bu çalışmanın kendileri için bir fırsat olarak algılanmasını sağlamış olabilir.

Psikolojik danışma grubuna yönelik olarak yapılan bilgilendirmede katılımcılara sürece dair bilgi verilerek yapılama yapıldığı, katılımcılara olacak bireysel ve mesleki katkılarının vurgulandığı görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, grupla psikolojik danışma uygulamasına yönelik yapılan açıklamada katılımcılara olabilecek mesleki katkılarının vurgulanmasının, katılımcıların rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı lisans öğrencileri olması sebebiyle grup sürecine başvurmalarını etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, üniversite eğitimi almış bireylerin, daha az eğitim almış bireylere göre psikolojik yardım aramaya ilişkin anlamlı düzeyde daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (Surgenor, 1985). Bu bakımdan psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirmek için istekli olmalarında ayrıca bölümlerinde edindikleri farkındalığın da etkisi olabilir. Katılımcılar grupla psikolojik danışma uygulamasının yapılacağını öğrendiklerinde, grup yaşantısının onlara sağlayacağı kişisel ve mesleki mesleki kazancı düşünerek, bu sürecin içerisinde bulunmaları gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Grupla psikolojik danışma ilanının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerine yapılmasının onların başvurma motivasyonunu artırdığı anlaşılmaktadır.

Bazı araştırmalar üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya gereksinim duymalarına rağmen psikolojik danışma yardımı almaktan kaçındıklarını göstermektedir (Kızıldağ, vd., 2012). Grubun amacına uygun biçimde başarıyla sonuçlanabilmesi için grup üyelerinin gönüllü olarak katılımları tercih edilir (Carroll & Wings, 2008). Katılımcıların grupla psikolojik danışmaya başvurma sürecindeki duygularının genellikle olumlu olduğu, böyle bir yaşantı geçirme olasılığının onları heyecanlandırdığı, mutlu hissettirdiği, öğrenim gördükleri üniversitede bu imkana sahip oldukları için şanslı hissettikleri gözlenmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun olumlu duygular yaşadığı görülürken bazı katılımcıların grup içerisinde kendisini açmaya dair endişeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gulliver vd. (2010)'nin araştırmasında da benzer şekilde katılımcılar gizlilik ve güvenle ilgili endişelerini belirtmişlerdir. Psikolojik yardım alma düşüncesinin daha önce psikolojik danışma gruplarına katılmayan bireyler için başta ürkütücü gelmesi oldukça normaldir. Bireysel psikolojik danışmada bile bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili özel ve kişisel paylaşımlarda bulunması, yaşamı ile önemli bilgileri paylaşması zorken, bunları grup yaşantısı içinde birden fazla

yabancıyla paylaşma düşüncesi alışması kolay olmayan bir durum olabilir (Demir ve Koydemir, 2012). Grup içinde kendini açmakta zorlanan üyelere karşı anlayışlı olunmalı ve üyeler hazır olmadıkları paylaşımlara zorlanmamalıdır (Carroll ve Wings, 2008). Grup danışmanlığının birçok doğal avantajına ve genellikle tercih edilen danışma şekli olmasına rağmen, psikolojik danışma gruplarının etkililiğinin sınırlamalarının farkında olunmalıdır. Her birey grupta kendini güvende hissetmeyebilir ve sonuç olarak bazı bireyler grup deneyimine duygusal olarak yatırım yapmaya hazır olmayabilir. Herkesin grupla psikolojik danışmadan faydalanabileceğini düşünmek hata olur. Bazı kişiler bire bir ilişkilerde doğal olarak daha rahat ve güvende hissederler ve grupta bahsetmeye isteksiz olabilecekleri çok kişisel konuları kolayca keşfedebilirler (Berg, vd., 2017). Bireylerin utangaçlığı sürece katılımı zorlaştırabilir (Mahler, 1973). Grup içinde bazı üyeler daha pasif kalarak kendilerini sınırlı düzeyde açarlar ve grupların gelişimini sınırlandırırlar. Üyelerin kendilerini açmadaki isteksizlikleri grubun dengesini bozabileceği için grup liderinin bu durumlara dikkat etmesi gerekir (Gerrig & Zimbardo, 2012). Bu bakımdan gruba üye seçiminde üyelerin grup yaşantısına yönelik duyguları, grup içerisinde kendilerini nasıl hissedecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bazı katılımcıların grupla psikolojik danışma uygulaması olacağını aileleriyle, arkadaşlarıyla ya da öğretmenleriyle paylaşarak onların da görüşlerini aldığı görülürken, bazı katılımcıların başvuru kararından emin oldukları için bu durumu kimseyle değerlendirme ihtiyacı hissetmediği belirlenmiştir. Kültürel arka plan değişimi teşvik etmek için hangi mekanizmaların kullanıldığına katkıda bulunur (Hashimoto, vd., 2002). Grupla psikolojik danışma süreci ile ilgili olarak yakınlarıyla görüşen katılımcıların, sürece başvurmaları yönünde teşvik edildikleri görülmektedir. Yaptığımız çalışma ile benzer şekilde Hyun (2019) da aileden ve arkadaştan alınan desteğin yardım aramayı olumlu yönde desteklediği sonucunu elde etmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun grupla psikolojik danışma sürecine başvurma düşüncelerini sosyal çevreleri ile paylaşarak onların da yönlendirmeleriyle başvurmaları dikkat çeken bir bulgudur. Psikolojik danışma sürecinde bireycilik-toplulukçuluk kavramlarının etkisi olabilir (Demir & Koydemir, 2012). Kültürümüzün ilişkisel yönelimli olmasının katılımcıların yakın çevrelerinin de görüşlerini almasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin yaşantılarına önemli katkıları olacağına inandıkları grupla psikolojik danışmaya başvurma düşüncesini, hayatlarındaki kişilerle paylaşarak onların da onaylarını almalarının katılımlarını teşvik ettiği düşünülmektedir.

Grupla psikolojik danışma sürecinin verimliliğinin değerlendirilmesi için grupların, üyelerin amacı bulunmalıdır. Üyeler, grupla psikolojik danışma sürecinden beklentilerini fark ettiklerinde süreçten yarar sağlarlar (Voltan- Acar, 2012). Katılımcıların grupla psikolojik danışma yaşantısına başvurma sürecinde kişisel ve mesleki yönde kazanç beklentileri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar grup yaşantısıyla beraber özgüven problemlerinin azalması; iletişim becerileri, sosyal beceriler ve farkındalıkları artarak kendilerini daha iyi tanıyan ve

ifade edebilen bireyler olmayı amaçlamaktadırlar. Kadınların yardıma olan ihtiyaçlarının daha fazla farkında olmaları, psikolojik danışmanlara daha fazla güven duymaları ve daha açık sözlü olmaları psikolojik yardım alma konusunda daha olumlu tutuma sahip olma eğilimlerini açıklayan faktörlerdendir (Leong & Zachar, 1999). Araştırmanın katılımcılarının çoğunluğunu kadınların oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların sosyal ilişkilerinde yaşadıkları problemlerin çözümüne yönelik beceriler kazanmayı amaçladıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden grup yaşantısından elde etmek istedikleri bireysel kazançların yanı sıra mesleki gelişimlerine dair de beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar grup yaşantısı geçirerek, grupla psikolojik danışmaya yönelik alacakları teorik bilginin haricinde süreci bizzat tecrübe ederek mesleki hayatlarına başlamayı hedeflemektedirler.

Üyeler grup yaşantısında beklentilerini gerçekleştirme amacıyla diğer üyelere güvenerek değişim için sorumluluk aldıkça süreçten yararlanırlar (Voltan- Acar, 2012).Grupla psikolojik danışma sürecinin sonunda katılımcıların kendilerini mutlu, daha sosyal, daha aktif, kaygıları azalarak iletişim becerini daha etkin kullanan, kendilerini daha etkili ifade edebilen bireyler olarak görmeyi arzu ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların sürecin sonunda kendilerinde olmasını istedikleri bu değişimin dışında yakınlarının da benzer şekilde iletişim becerileri, öfke kontrolü, sosyal becerilerin gelişmesini isteyebileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların kendi görüşleri ve yakınlarının görüşlerine yönelik düşünceleri değerlendirildiğinde sosyal becerilerin desteklenmesi yönünde bir ihtiyacın ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Grupla psikolojik danışma süreci bireye sosyal beceriler kazanma ve edindikleri bu becerileri grup içinde diğer üyelerle uygulama fırsatı vermesiyle etkili olur (Atkinson, vd., 2002). Üyeler grup sürecinde duygu ve düşüncelerini açıklıkla paylaşarak birbirlerine duygusal destek, farklı başa çıkma alternatifleri sunarak yarar sağlarlar (Meier & Davis, 2007). Esnek, değişime ve başkalarıyla rasyonel olarak etkileşime girmeye yeterince motive olmuş kişiler danışma gruplarından yararlanabilmektedir (Anderson, 1969). Dolayısıyla belli bir amaç doğrultusunda gruba başvuran, süreci geçiren katılımcıların sürecin sonunda beklentilerine ulaşabilecekleri düşünülmektedir.

Psikolojik danışma grubuna başvurma kararının verilmesinde katılımcıların ifadeleri incelendiğinde psikolojik destek almaya ihtiyaç duymalarının ve destek almayı düşünmelerinin, grupla danışma yaşantısı geçirmelerinin faydalı olacağına inanmalarının ve öğretim görevlilerinin açıklamalarıyla cesaret aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik destek alması gerektiğini düşünen katılımcılar için öğrenim gördükleri üniversitede, tanıdıkları, güvendikleri öğretim görevlileri tarafından grupla danışma uygulaması yapılacağıyla ilgili bilgilendirilmeleri bu konuda harekete geçmelerinde önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Grupla psikolojik danışma, üyelerin birbirlerine destek olduğu yardımlaşma sürecidir. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak sürece dair olumlu duygu ve düşünce içerisinde bulundukları ve grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirmelerinin kişisel ve mesleki katkılarının olacağına yönelik bir inanç içinde oldukları sonucu elde edilmiştir. Katılımcıların rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü lisans öğrencileri olmaları dolayısıyla grup sürecinde kendi yaşantılarını paylaşarak kişisel gelişim sağlarken, bir taraftan da ilerdeki mesleki yaşantıları için deneyim elde edecekleri, gruba başvurmadan önce katılımcıların çoğunlukla durumu aileleri, arkadaşları ya da mezun oldukları okulda görevli psikolojik danışman ile değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik destek kaynaklarına ulaşmalarının kolaylaşması bakımından eğitim gördükleri okullarda psikolojik destek almalarına yönelik kaynakların artırılmasının ve öğrencilerin bu imkanlara rahatlıkla ulaşabilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Güçlü Yönleri, Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalara Öneriler

Bu nitel araştırmada grupla psikolojik danışmaya başvuran üniversite öğrencilerinin başvura nedenleri, duygu, düşünce ve beklentileri incelenmiştir. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İleride bu konuda yapılacak araştırmaların daha kapsamlı bir şekilde planlanması için bu araştırmada olan sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma, kullanılan yarı yapılandırılmış formda sorulan sorular ve katılımcıların sorulara verdiği cevaplar ile sınırlıdır. Formun online olarak Google forms aracılığıyla grupla psikolojik danışmaya başvuran bireylere ulaştırılması sebebiyle yanıtların derinliğini artıracak ek sorular sorulamamıştır. Katılımcılar, grupla psikolojik danışma yapılacağı bilgisi verilen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı bir ve ikinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Araştırma yarı yapılandırılmış formu yanıtlayan 14 katılımcının görüşleriyle sınırlıdır.

Katılımcıların hepsinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı lisans öğrencileri olmaları sebebiyle grupla psikolojik danışmaya katılmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin ya da yetişkinlerin grupla psikolojik danışmaya başvurmaya yönelik görüşleri araştırılabilir. Araştırma katılımcıları ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır. Erkeklerin psikolojik yardım almaya ilişkin görüşleri, psikolojik yardım alma önündeki engeller incelenebilir. Araştırma bulgularında katılımcıların psikolojik yardım alma ihtiyacını sosyal çevreleri ile görüşerek sürece başvurdukları görüldüğü için yetişkinlerin psikolojik destek alma ihtiyaçlarını diğer bireyler ile görüşmelerini etkileyen faktörler, psikolojik yardım alma ve kültürel etmenler başka

çalışmalarla araştırılabilir. Grupla psikolojik danışma yaşantısı geçiren bireylerin sürecin verimliliğine yönelik görüşleri incelenebilir. Öğrencilerin psikolojik yardıma daha kolay ulaşabilmeleri amacıyla üniversitelerdeki psikolojik danışma merkezlerinin sayısı ve etkinliği artırılabilir, merkezlerin hizmetlerine yönelik bilgilendirici tanıtımlar gerçekleştirilebilir. Üniversite öğrencilerinin grupla psikolojik danışma hizmetinden daha etkin biçimde yararlanabilmeleri amacıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezlerinde grupla psikolojik danışma uygulamalarına ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, S. (2019). *Yetişkinlerin Psikolojik Yardım Alma Tutumlarının Narsistik Eğilimler ve Öz Yeterlilik Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Anderson, A. R. (1969). 6: Group Counseling. *Review of Educational Research, 39*(2), 209-226.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen- Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye giriş* (2. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Aydın, M. (2017). Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülüklerinin İncelenmesi, *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 01, Sayı 01, s. 76-94.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü, Anı Yayıcılık, Ankara.

Barwick A. K., Man A. F., Mckelbie S.J. (2009). Personality factors and attitude toward seeking professional help, *North American Journal of Psychology*,11 (20); 333-342.

Berg, R. C., Landreth, G. L., & Fall, K. A. (2017). Group counseling: Concepts and procedures. Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Carroll, M. R., & Wiggins, J. D. (2008). Grupla psikolojik danışmanın öğeleri (S. Doğan, Çev.). *Ankara: Pegem Yayınları*.

Cohen R. J., Swerdlik M.E. (2013). Psikolojik Test ve Değerleme Testlere ve Ölçmeye Giriş, Nobel Yayınları

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* , SAGE Publications.

Demir, A., Koydemir, S. (2012). *Grupla psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi.

Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Hashimoto, K., Elia, D., & Chambliss, C. (2002). Cross-Cultural Differences in Counseling Attitudes: Japanese Versus the United States Students.

Hyun, J. I. (2019). *Facilitating Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help Among South Koreans*. Biola University.

Leong, F. T., & Zachar, P. (1999). Gender and opinions about mental illness as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help. *British Journal of Guidance and Counselling*, *27*(1), 123-132.

Gulliver A., Griffiths K.M., Christensen H. (2010). Perceived Barriers And Facilitators To Mental Health Help-Seeking In Young People: A Systematic Review, *BMC Psychiatry*, 10(1);113.

Kepçeoğlu, M. (1989). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Kessler, R. C., Brown, R. L., & Broman, C. L. (1981). Sex differences in psychiatric help-seeking: Evidence from four large-scale surveys. *Journal of Health and Social Behaviour*, 22, 49–64.

Kızıldağ, S., Zorbaz, S. D., Gençtanırım, D., & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 185-196.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Mackenzie, C. S., Gekoski, W. L., & Knox, V. J. (2006). Age, gender, and the underutilization of mental health services: The influence of help-seeking attitudes. *Aging and mental health*, *10*(6), 574-582.

Meier, S. T., Davis, S. R.(2007). Psikolojik Danışma Temel Öğeler, (S. Doğan Ed.). Pegem Yayıncılık, Ankara.

Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). *Nursing research: The application of qualitative approaches*. Nelson Thornes.

Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, J. H., Kim, N., & Lee, S. M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American college health*, *59*(2), 110-116.

Özer, Ö. (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Sürecine İlişkin Tercihleri,* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Ankara.

Özgüven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rickwood, D. J., Deane, F. P., & Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*, 187(7), 35-39.

Serim, F., & Çankaya, Z. C. (2015). Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 177-198.

Surgenor, L. J. (1985). Attitudes toward seeking professional psychological help. *New Zealand Journal of Psychology*, *14*(1), 27-33.

Temiz, M. (2019). *Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumların Benlik Saygısı ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ile İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Topkaya, N. (2014a). Psikolojik Yardım Alma Niyetini Yordamada Demografik, Bireysel ve Çevresel Faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, *29*(74), 1.

Topkaya, N. (2014b). Gender, Self-stigma, and public stigma in predicting attitudes toward psychological help-seeking. Educational Sciences: Theory ve Practice, 14(2), 480-488. doi: 10.12738/estp.2014.2.1799

Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Problem Yaşadıkları Alanlar, Yardım Kaynakları ve Psikolojik Yardım Alma Niyetleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 25–37.

Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla psikolojik danışma: İlke ve teknikleri*. Nobel Yayın.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Psikolojik Danışmaya İlişkin Görüşleri

Abdullah Sürücü[8], Senanur Karakaya[9]

Özet

Çevrimiçi psikolojik danışma, internet aracılığıyla bireylere psikolojik yardım ve danışmanlık hizmeti sunma olarak tanımlanabilir. Çevrimiçi psikolojik danışmanlık, insanlara konforlu ve erişilebilir bir şekilde psikolojik destek sağlar; özellikle fiziksel, coğrafi veya sosyal kısıtlamalar nedeniyle geleneksel danışmanlık hizmetlerine ulaşmakta zorlananlar için önemli bir kaynaktır. Bu yaklaşım aynı zamanda çeşitli danışmanlık alanlarında kullanılır, ruh sağlığı sorunlarından kariyer yönlendirmesine kadar birçok farklı konuda destek sunar. Bu araştırmada psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 22-29 yaş aralığında 5 kadın ve 4 erkek, toplamda 9 psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcılar ölçüt örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların altısı çevrimiçi psikolojik danışma sürecini deneyimlemiş, üçü ise deneyimlememiştir. Araştırmada katılımcıların çevrimiçi psikolojik danışma hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan danışanların çevrimiçi psikolojik danışmayı tercih etme nedenlerine, çevrimiçi psikolojik danışmanın avantaj ve dezavantajlarına, çevrimiçi psikolojik danışmada yaşanabilecek etik sorunlara, çevrimiçi psikolojik danışma için yapılan hazırlıklara, çevrimiçi psikolojik danışmanın geleceğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar yazıya çevrilmiştir. Bulgular; temaların oluşturulmasında tematik analiz, bu temalara ilişkin kategorilerin oluşturulmasında ise içerik analizi yönteminden yararlanılarak yazılmıştır. Verilerin analizi sonucunda psikolojik danışmanlar çevrimiçi psikolojik danışmanın ekonomik nedenler, ulaşılabilirlik, zaman gibi nedenlerle tercih edildiğini; çevrimiçi psikolojik danışmanın erişilebilir ve esnek olmasını avantaj; teknik sorunlar, gizlilik ve kişisel ilişki yetersizliğinin bir dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. Etik sorunlar temasında ortam güvenliğinin sağlanması, kayıtların tutulması/saklanması, yetkinlik sınırı; eğitim ve hazırlık temasında teknik yeterlilik/altyapı, yetkinlik, ortam hazırlığı; çevrimiçi psikolojik danışmanın geleceği temasında ise yaygınlık, yüz yüze psikolojik danışma ve yapay zeka uygulamaları çoğunlukla bahsedilen konulardan olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Psikolojik Danışma, Psikolojik Danışman, Teknoloji.

Psychological Counselors Views on Online Psychological Counseling

Abstract

Online psychological counseling can be defined as providing psychological assistance and counseling services to individuals via the internet. Online psychological counseling offers individuals comfortable and accessible psychological support, particularly for those who face difficulties accessing traditional counseling services due to physical, geographical, or social constraints. This approach is also used in various counseling fields, providing support on a wide range of topics, from mental health issues to career guidance. This research examines the views of psychological counselors on online psychological counseling. The study included 9 psychological counselors, consisting of 5 females and 4 males, aged between 22 and 29. Participants were selected through a criterion sampling method. Six of the participants had experience with online psychological counseling, while three had not. In the research, the views of the participants on online psychological counseling were obtained through a semi-structured interview form. In this context, participants were asked about the reasons for clients' preference for online psychological counseling, the advantages and disadvantages of online psychological counseling, ethical issues that may arise in online psychological counseling, preparations made for online psychological counseling,

[8] Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, asurucu@erbakan.edu.tr

[9] Lisansüstü Öğrencisi Senanur KARAKAYA, Necmetttin Erbakan Üniversitesi pd.senanurkarakaya@gmail.com

and their views on the future of online psychological counseling. The interviews were recorded with the participants' consent and later transcribed into text. The findings were written using thematic analysis to create themes and content analysis to create categories related to these themes. The data analysis revealed that psychological counselors stated that online psychological counseling is preferred for reasons such as economic factors, accessibility, and time. They also highlighted the advantages of online psychological counseling, such as accessibility and flexibility, and disadvantages, including technical issues, privacy concerns, and limitations in personal relationships. In the theme of ethical issues, ensuring the safety of the environment, record-keeping/storage, and competency limits were discussed. In the theme of education and preparation, technical competence/infrastructure, competency, and environmental preparation were addressed. Concerning the future of online psychological counseling, topics commonly discussed included its prevalence, face-to-face psychological counseling, and artificial intelligence applications.

Keywords: Online Psychological Counseling, Psychological Counselor, Technology.

GİRİŞ

Psikolojik destek, bireylerin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarına yanıt verme amacıyla yüz yüze gerçekleştirilen terapötik bir yardım sürecidir. Bu süreçte yardım sunan kişiye psikolojik danışman, yardım alan kişiye de danışan denilmektedir (Eryılmaz, 2021). Psikolojik yardım sunulurken günümüzde danışanlar ve psikolojik danışmanlar tarafından tercih edilen yollardan biri de çevrimiçi psikolojik danışmadır. Çevrimiçi psikolojik danışma genel olarak şöyle tanımlanmaktadır: Teknolojiyi kullanarak, uzaktan psikolojik sağlık hizmeti verme süreci ve ayrıca da güvenli bir platform kullanarak, kamerayla yapılan oturumlar, telefon bağlantısı ya da mesajlaşma aracılığıyla psikolojik yardım verme ve alma şeklidir (Mallen ve Vogel, 2005; Pomerantz, 2002).

Çevrimiçi psikolojik danışma, fiziksel ya da ruhsal sorunlar, ekonomik nedenlerle evden dışarı çıkamayanlar; yüz yüze psikolojik yardım alabileceği kurum ve kuruluşlardan uzak bölgelerde yaşayanlar; sık sık seyahate çıkmak zorunda olanlar; kendilerini yüz yüze olmayan iletişimde daha rahat ifade edenler; ruh sağlığı merkezlerine gittiklerinde etiketlenmekten endişe yaşayanlar gibi çeşitli gruplar için oldukça avantajlı bir yardım biçimi olarak kabul edilmektedir (Zeren ve Bulut, 2018). Ayrıca çevrimiçi psikolojik danışma bireylerin sorunlarını çözmesine yardımcı olmak için oldukça esnektir ve bibliyoterapi, krize müdahale, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ve kariyer psikolojik danışmanlığı gibi alanlarda da kullanılabilmektedir (Barak vd., 2009; Manhal-Baugus, 2001; Shaw ve Shaw, 2006). Psikolojik danışmanlar içinse çevrimiçi psikolojik yardım, bir binada yer tutmak, kira ve binaya ait diğer giderler, vergi, otopark, sekreter gibi masrafların olmaması anlamına gelmektedir (Zeren ve Bulut, 2018 ; Damar, 2019)

Psikolojik yardım alanında geleneksel yöntemler dışında kullanılan tedavi biçimlerine baktığımızda ilk yeniliği Sigmund Freud'un Küçük Hans vakasında yazılı iletişimi seçtiğini ve mektuplar yoluyla terapi uyguladığını görebiliriz (Skinner ve Zack, 2004). Telefonun yaygın kullanımıyla birlikte Massachusetts Hastanesi'nde telefonla psikiyatri hizmetleri verilmeye

başlanmıştır (Brown, 1998). Bilgisayar teknolojisinin gelişmeye başlamasıyla ilk çevrimiçi terapist robot ELIZA hizmete sunulmuştur. ELIZA anlık olarak mesajla cevap verebilmekte ve birey merkezli psikolojik danışma becerilerine sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. İnternet üzerinden anlık mesajlaşma yoluyla psikolojik danışma hizmeti veren bir diğer örnek "Metanoia" adlı web sitesidir (Alleman, 2002). Martha Ainsworth 1990 yılında, işi gereği yaptığı seyahatler nedeniyle yüz yüze yardım alamadığı için internette terapist aramaya başlamış, aradığı yardımı bulamayınca kâr amacı gütmeyen ve çevrimiçi psikolojik yardım hizmeti sağlayan web sitesini kurmuştur. İnternetin giderek yaygınlaşmasıyla üniversitelerin psikolojik danışma birimleri de çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti vermeye başlamıştır. Yurtdışında Swinburne Üniversitesi, Sydney Üniversitesi, Washington Üniversitesi, Syracuse Üniversitesi, Macquarie Üniversitesi örnek verilebilir. Ülkemizde ise çevrimiçi psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren ilk üniversite Mersin Üniversitesi iken onu Yıldız Teknik Üniversitesi izlemiştir (Damar, 2019).

Ülkemizde COVID-19 döneminde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1,5 aylık zaman diliminde 12.500.000 öğrenci ve veliye okulda ve rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar aracılığıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmiştir. e-Rehberlik sisteminden alınan bazı verilere göre, stresle baş etme, sağlıklı yaşam, uyum, motivasyon, psikososyal destek gibi konularda yardım talep edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Alanda yapılan çalışmalara baktığımızda çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajlarını ulaşılabilirlik, kişisel alanın korunması, eş zamanlı olmayan iletişim olarak (Barnett, 2005; Harris ve Birnbaum, 2015; Mallen vd., 2005; Richard ve Vigano, 2013) ; dezavantajlarını erişememezlik, kişisel sınırlılık ve alan problemi, acil durumlarda iletişim sorunsalı, sözel olmayan davranışların anlaşılamaması ve yorumlanamaması ve teknolojik sorunlar olarak sıralayabiliriz. (Elleven ve Allen, 2004; Finn ve Barak, 2010; Harris ve Birnbaum, 2015; Haberstrogh vd. 2007; Rawson ve Maidment, 2011; Richards ve Vigano, 2013; Riemer-Reiss, 2000).

Bu araştırmada çevrimiçi psikolojik danışma hakkında psikolojik danışmanların görüşlerine başvurulmuş, çeşitli etik sorunlar, çevrimiçi psikolojik danışmanın gelecekteki rolü, danışanların çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerini tercih etme nedenleri gibi konular psikolojik danışmanlar tarafından ifade edilmiştir.

Bu nitel çalışma, psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin görüşlerini incelemektedir. Bu çalışma, son yıllarda yaygınlaşmaya başlayan, etik standartları oluşturulmaya çalışılan ve çeşitli uygulamalar kullanılan çevrimiçi psikolojik danışma alanında önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Meslek etiği ve standartları açısından da önemlidir, çünkü çevrimiçi psikolojik danışma özel etik sorunlar içerebilir. Son olarak, bu

çalışma, psikolojik danışmanların mesleki gelişimine katkıda bulunacak ve çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesini artırmak için yol gösterecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, doküman analizi, görüşmeler, odak grupları ve metin analizi gibi yöntemlerle toplanan verilerin kullanıldığı bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalar, olay ve olguların gerçekçi bir şekilde incelendiği bütüncül bir süreci temsil eder. Nitel araştırma, insan ve toplum davranışlarını anlamaya yönelik ve psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi disiplinlerle ilgilidir. Amacı, bir konuyu tanımlamak ve insanların motivasyonları, düşünceleri ve tutumları gibi derin bilgilere ulaşmaktır. Nitel araştırma istatistiksel olmayan verilerin toplandığı ve yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış bir metodoloji kullanır. Verilerin anlamını çıkarabilme, sınıflandırma ve "neden" sorusuna cevap verebilme odaklıdır (Baltacı, 2019).

Fenomenolojik araştırma; bir fenomen, olay veya kavramla ilgili bireylerin deneyimlerini anlamaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2021). Araştırmacının odaklandığı temel nokta, katılımcıların ortak deneyimlerinin ne anlama geldiğini tanımlamaktır. Fenomenolojik araştırmada, bireylerin deneyimlerine odaklanılır ve bu deneyimlerin anlamı ve önemi üzerinde durulur (Güler, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunu 9 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 5'i kadın 4'ü erkektir. Ölçüt örneklem yönteminin yapılmasında çevrimiçi psikolojik danışma hizmetini deneyimlemiş ve deneyimlememiş katılımcılar seçilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 24.8 olup, 8 tanesi lisans mezunu 1 tanesi ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Yaşadığı Şehir	Meslekte Çalışma Süresi	Daha önce çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanıp yararlanmadığı
K1	Erkek	22	Lisans mezunu	Adana	0-1 yıl	Hayır
K2	Erkek	24	Lisans mezunu	Ankara	0-1 yıl	Hayır
K3	Kadın	25	Yüksek Lisans mezunu	Konya	1-3 yıl	Evet
K4	Kadın	24	Lisans mezunu	Konya	3-5 yıl	Evet
K5	Erkek	27	Lisans mezunu	Kocaeli	0-1 yıl	Evet
K6	Erkek	24	Lisans mezunu	Erzurum	0-1 yıl	Hayır
K7	Kadın	25	Lisans mezunu	Hatay	3-5 yıl	Evet
K8	Kadın	24	Lisans mezunu	İstanbul	1-3 yıl	Evet
K9	Kadın	29	Lisans mezunu	Konya	3-5 yıl	Evet

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, bir ölçme aracının sadece hedeflenen özelliği ölçmek için tasarlanması ve başka herhangi bir özelliği karıştırmaması durumudur. Eğer ölçme aracı hedeflenen özelliği doğru bir şekilde ölçerse, yapılan çıkarımların ve yorumların doğru olma olasılığı artar (Cemaloğlu, 2020). Nitel araştırmada geçerlik, araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanması gerekir. Bu ek yöntemler çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi şeklinde sıralanabilir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmanın geçerliği hususunda önemlidir.

Bu araştırma için, katılımcılarla görüşmelere başlamadan önce araştırmacı tarafından gerekli literatür incelenerek sorular hazırlanmıştır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında doktora derecesine sahip ve uzmanlık sahibi 2 öğretim üyesi tarafından, araştırma sorularının

geçerliliği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, gerekli düzeltmeler yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularının anlaşılır olup olmadığını belirlemek için, 1 erkek katılımcıyla pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Görüşmeler, yüz yüze ve derinlemesine gerçekleştirilerek araştırmanın geçerliliğine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Güvenirlik, kararlılık, tutarlılık, hatalardan arınıklık ve duyarlılık gibi kavramları içeren bir kavramdır. Güvenirlik hakkında farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Erkuş (2003), güvenirliği "bir ölçme aracının hatalardan arınmış şekilde ölçüm yapabilmesi" olarak tanımlar. Tekin'e (2009) göre ise güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği istikrarlı bir şekilde ölçme kabiliyetini ifade eder. Diğer bir tanıma göre, güvenirlik, veri toplama aracının farklı zamanlarda ölçüm yapıldığında, ölçülen özelliğe benzer değerler sunmasıdır (Demirtaşlı, 2017). Nitel araştırmalar, algıların doğal ortama duyarlılığı ve güvenilirlik konularında zorluklarla karşılaşabilir. Nitel araştırmalarda gerçekler, bireylerin bulunduğu ortama bağlı olarak farklılık gösterebilir ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmanın mümkün olmadığı kabul edilmektedir. İnsan davranışı sürekli değişen ve karmaşık özelliklere sahip bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2019).

Bu araştırmada, katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanarak güvenilirliği arttırmak amaçlanmıştır. Araştırmacı, katılımcılardan demografik bilgileri toplayarak araştırmanın güvenirliğini artırmayı hedeflemektedir. Görüşmelere başlamadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı, veri toplama ve analiz süreci hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştiği ortamın sakin, sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir mekân olması sağlanarak, katılımcıların doğru ve tutarlı cevaplar vererek araştırmanın güvenirliğine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma hakkındaki görüşlerinin ortaya konulmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan açık uçlu soruların hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti hakkındaki görüşleriyle ilgili olarak, ulusal ve uluslararası literatür göz önünde bulundurularak altı adet açık uçlu görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için sorular, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktora derecesine sahip iki uzman öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen görüşlere dayanarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışman bir erkek katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcıdan alınan geri bildirimler dikkate alınarak görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular aşağıda listelenmiştir:

Danışanların çevrimiçi danışma hizmetlerini tercih etme nedenleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin avantajları nelerdir?
Dezavantajları veya zorlukları hakkında neler düşünüyorsunuz? (Örneğin, kişisel temas eksikliği, teknik sorunlar)
Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin etik sorunları hakkında görüşleriniz nelerdir?
Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerine nasıl hazırlanması gerektiğini düşünüyorsunuz?
Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin gelecekteki rolünü nasıl görüyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Katılımcılara araştırma öncesinde bilgilendirme yapılmış ve araştırmanın amacı hakkında onay alınmıştır. Elde edilen verilerin izinler dışında kullanılamayacağı ve gizlilik ilkesine uygun şekilde kullanılacağı belirtilmiştir. Gönüllü katılım ve gizlilik esasına dayanarak veriler toplanmıştır. Katılımcılara kendilerini kötü hissetmeleri durumunda görüşmeyi sonlandırma seçeneği sunulmuştur. Araştırma verileri Zoom uygulaması üzerinden video konferans yöntemi ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. En kısa görüşme 6.54 dakika, en uzun görüşme 21.08 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama uzunluğu 13.07 dakikadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, tematik analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tematik analizde, görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucularla paylaşılmaktadır. Genellikle tematik analizlerde, veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sınıflandırılır, sınıflandırılan verilerin bulguları özetlenir ve bu özetler, araştırmacının öznel birikimiyle yorumlanır (Baltacı, 2019). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yöntem, verilerin içeriğini sistematik bir şekilde analiz etmeyi ve anlamlandırmayı hedefler. Bu sayede, verilerdeki önemli kavramlar ve ilişkiler belirlenebilir ve açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların görüşleri görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sonrasında formlar birden başlayarak kodlanmıştır. Etik ilkeler doğrultusunda araştırmada katılımcıların isimleri verilmemiş katılımcılar "K" harfi ile numaralandırılarak kodlanmıştır. Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesinde temaların oluşturulmasında tematik analiz, bu temalara ilişkin kategorilerin oluşturulmasında ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Kategorilere ilişkin örnek görüşlere bulgularda yer verilmiştir.

BULGULAR

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma hakkında görüşleri başlıklı çalışmanın analizi sonucunda 6 tema ortaya çıkmıştır. Araştırmanın temaları; Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Etkileri, Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Avantajları, Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Dezavantajları, Etik Sorunlar, Eğitim ve Hazırlık, Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Geleceği temaları şeklindedir. Her temaya ait kategoriler ve örnek görüşler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Etkileri Teması

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmanın etkileri hakkındaki görüşlerinden oluşturulan kategoriler "Teknolojik Gelişmeler", "Zaman", "Etiketlenme Korkusu", "Pandemi", "Ekonomik Nedenler", "Konfor Alanı", "Ulaşılabilirlik" şeklindedir. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmanın tercih edilme sebebinin ulaşılabilirlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan kategoriler ve örnek alıntılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Çevrimiçi psikolojik danışmanın etkileri teması ve kategoriler

Kategori	Örnek Alıntı
Ulaşılabilirlik (5 Katılımcı)	"*Başka bir şehirden danışmanlık hizmeti alabilmek için o şehre gitmesine gerek yok, yoldan da tasarruf edilebiliyor, dünyanın öbür ucundaki insandan da destek alabiliyor" (K7)* *"...mesela işte az önce görüştüğüm danışanım Bilecik'te yaşıyor, ben İstanbul'dayım. Normalde baktığınızda bu çok mümkün gibi gözükmüyor, Bilecik'ten İstanbul'a kalkıp gelmek ya da kısa süre içerisinde görüşmek, zaman ve mekan açısından gerçekten büyük kolaylık sağlıyor." (K8)*
Ekonomik nedenler (4 Katılımcı)	"*Danışanlar bunu daha çok iş hayatına uydurmak, zaman yönetimi açısından ya da maliyet açısından daha ekonomik kullanabilmek için seçebiliyorlar." (K9)* "*Öncelikle ekonomik boyutu etkili bence, daha uygun fiyatlı." (K7)*

Zaman (3 Katılımcı)	"*En önemlisi kesinlikle vakit yani danışanların uygun saatleri olmaması, çalışma saatlerinin çakışması. Gün içerisinde bir terapi ya da bir psikolojik danışma hizmeti alabilecek zamanlarının olmaması. 8-5 çalışan bir insanı düşünürsek bile beşten sonra birçok şey sona erdiği için, özellikle hastanede ya da okuldan ya da ramdan destek almak istese bile bu hizmetler sınırlı oluyor bu saatlerden sonra çalışan bir kişi için." (K3)*
Etiketlenme korkusu (3 Katılımcı)	"*Güvenlik konusunda tercih ediyor olabilirler, kendini daha güvende hissettiği için karşıdaki kişiye daha rahat açıyor olabilir bu yüzden tercih ediliyor olabilir. Yüz yüze gelmeye çekindiği için tercih ediyor olabilir. (K4)*
Pandemi (2 Katılımcı)	"*Pandemiyle beraber bence bu arttı, gözlemlerim bu yönde." (K5)*
Konfor alanı (2 Katılımcı)	"*Güvenlik konusunda tercih ediyor olabilirler, kendini daha güvende hissettiği için karşıdaki kişiye daha rahat açıyor olabilir bu yüzden tercih ediliyor olabilir." (K4)*
Teknolojik gelişmeler (1 Katılımcı)	*"Günümüzün teknoloji çağı olmasıyla birlikte, ki özellikle geçtiğimiz yıllarda yaşadığımız COVID-19'dan dolayı pandemi dönemi, ki benim açımdan baktığımızda dünyamızda çevrimiçi/online eğitimde de zaten bu tarz şeylerle karşılaştık, yeni bir bakış açısı kazandırdı." (K1)*

Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Avantajları Teması

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajları hakkındaki görüşlerinden oluşturulan kategoriler "Esneklik", "Erişilebilirlik" ve "Ücret Uygunluğu", şeklindedir. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajının erişilebilirlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan kategoriler ve örnek alıntılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajları teması ve kategoriler

Kategori	**Örnek Alıntı**
Erişilebilirlik (7 Katılımcı)	"*Aynı zamanda ulaşılamayacak köylere kırsal kesimlere halkımıza en azından diğer böyle etrafında psikolojik danışmana ulaşamayacak kişilerin de çevrimiçi olarak böyle güzel bir hizmetten en azından kendi sağlıkları için kendi sağlıklarının yanında toplum ruh sağlığı için daha da ulaşılabilir kılmaktadır." (K1)*
Esneklik (4 Katılımcı)	*"Öncelikle danışmanın bir ofise ihtiyacının olmaması ve işini daha rahat evinden yapabiliyor olması, günün büyük bir bölümünü bu iş için ayırabilir gündüz ve gece dahil olmak üzere çünkü insanlar evlerinden rahat bir şekilde görüşmelere katılabilirler." (K6)* *"Psikolojik danışmanların ya da danışanların o gün içinde çok yoğun programları olabilir. Aynı zamanda bu danışma hizmetine giderken toplu taşımada sıkıntı çıkabilir, özel aracında sıkıntı çıkabilir. Psikolojik danışmanın ya da danışanın programının ertelenmesini aksamasına neden olabilir. Çevrimiçi ile birlikte bu tarz sorunlar hani zamansal olarak atıyorum ikisinin de uygun olduğu bir saat daha akşam 40 dakika oturup olduğu yerden diğer programlarını işlerini hemen ara verip daha kolay bir şekilde ulaşıp zamansal açıdan çok daha büyük bir avantaj olduğunu düşünüyorum." (K1)*
Ücret Uygunluğu (4 Katılımcı)	"*…özel kurumlarda alınan seans ücretlerinde alanda olduğumuz için hakimiz, gerçekten ücretlendirmeler yüksek bunun farkındayım, böyle olması gerekiyor ya da gerekmiyor o kısım ayrı tartışılabilir belki ama online kısmına baktığımızda ücretlendirme konusunda da daha kolaylık sağlandığını görebiliyoruz. Çünkü siz bugün bir ofiste gidip seans almak istediğinizde danışan kendi danışanınız olsa dahi ofiste bir ücret ödemek zorunda kalıyorsunuz ve bu da haliyle danışmanın*

	da ekstra ücretlendirmesi demek oluyor danışana karşı, haliyle bu ofis payı diye adlandırdığımız kısmın da düşmesiyle beraber maddi anlamda da gerçekten daha kolaylık sağlıyor." (K8)

Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Dezavantajları Teması

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmanın dezavantajları hakkındaki görüşlerinden oluşturulan kategoriler "Teknik Sorunlar", "Gizlilik", "Kişisel İlişki Yetersizliği" ve "Ekrana Bağlı Kalma Süresi" şeklindedir. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmanın dezavantajının teknik sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan kategoriler ve örnek alıntılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Çevrimiçi psikolojik danışmanın dezavantajları teması ve kategoriler

Kategori	**Örnek Alıntı**
Teknik Sorunlar (6 Katılımcı)	*"…internetten kaynaklanan sorunlar aslında. Yani internet bir anda tam danışan önemli bir şey anlatırken kesilebilir ve bu oturum içinde işte hadi orayı bir daha tekrar eder misin dendiği zaman o duyguyu yakalayamayabilirsin ilk anlatıldığı duygudaki hissi sana veremeyebilir." (K9)* *"İnternet bağlantı sorunları, seste kesilmelerin olması vb. biraz daha danışmaya odaklanmayı azaltıyor gibi geliyor." (K3)*
Gizlilik (5 Katılımcı)	"*Danışanın içinde bulunduğu ortamda dinlenip dinlenmediğini düşünmesi kendini açma konusunda bir sorun oluşturabilir, acaba birileri dediğimi duyar mı birileri beni dinliyor olabilir mi, etrafına güvenmiyor da olabilir." (K4)* *"Kalabalık bir aile yaşantısının içindeyse ve bir oda içerisinde kendi sorunlarını anlatmaya çalışıyorsa ya da işte o gün paylaşmak istediği konulardan bahsetmek istiyorsa bunun için çok mahremiyeti sağlayan bir durum değil." (K9)*
Kişisel İlişki Yetersizliği (3 Katılımcı)	"*…şu an siz sadece benim işte belli bir kısmını mı görüyorsunuz ama belki ben çok kaygılıyım, çok*

	stresli olduğum için şu an bacağımı sallıyorum siz bunu göremiyorsunuz, tam olarak o görme ortamını sağlayamıyor ki bildiğiniz üzere zaten psikolojik danışma bütünlüğü de ele alınan bir şey. Sadece danışanın ağzından çıkanlarıyla değil, beden ve duyumları da çok önemli." (K8)
Ekrana bağlı kalma süresi (1 Katılımcı)	*"Ekrana bağlı kalma, ekran kullanma süresi artıyor tablet, telefon veya bilgisayar." (K5)*

Çevrimiçi Psikolojik Danışmada Etik Sorunlar Teması

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmada yaşanabilecek etik sorunlar hakkındaki görüşlerinden oluşturulan kategoriler "Kötüye Kullanım", "Ortam Güvenliği", "Yapılandırma", "Kayıtların Tutulması/Saklanması" ve "Teknolojik Sorunlar" şeklindedir. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmada yaşanan etik sorunun ortam güvenliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan kategoriler ve örnek alıntılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Çevrimiçi psikolojik danışmada etik sorunlar teması ve kategoriler

Kategori	Örnek Alıntı
Ortam güvenliği (5 Katılımcı)	*"Yine oturumda üçüncü kişilerin odada bulunması riski var ki o zamanla danışan rahat edemeyebiliyor. Yani hani ekonomik koşullarını göz önünde bulundurursak da işte bazen oda sorunu yaşayan aileler oluyor ve öyle görüşmeler yaptığımız da olabiliyor. Bu psikososyal destek sürecinde mesela Maraş depreminde ben bunu çok yaşamıştım işte danışanımla konuşuyorum ama ailesi arka tarafta. Dolayısıyla sağlıklı bir süreç yürütemiyoruz." (K9)* "*Seans esnasında danışanın yanında biri var mı yok mu göremeyebiliyoruz kameranın açısından görünmeyebilir birinin olup olmadığı. Onun haricinde bizim yanımızda biri var mı yok mu danışan bu konuda tereddüt yaşayabilir." (K7)*
Kayıtların tutulması/saklanması (3 Katılımcı)	"*Danışmanın kayıtları nasıl muhafaza edeceği, ne için kullanacağı veya herhangi bir ulaşımın sağlanıp sağlanmayacağı ya da herhangi bir dış saldırının*

	gelip gelmeyeceği de etik sorunlar oluşturabilir." (K4) "*…bilgisayarda kayıtlar varsa bilgisayarın herhangi bir şekilde çökmesinden kaynaklı, danışan notları vb. ulaşmada bir sıkıntı olabilir." (K5)*
Yetkinlik Sınırı (3 Katılımcı)	*"Danışanın gerçekten yardım almaya açık biri olup olmaması ya da psikolojik danışmanın gerçekten psikolojik danışman olup olmaması gibi sorunlar yaşanabilir, suistimal edilebilir." (K2)*
Yapılandırma (1 Katılımcı)	*"Nasıl ki yüz yüze oturumlarda kayıt alıyorum/almıyorum diyebiliyorsak çevrimiçi ortamda da bu konuya dikkat edilmeli diye düşünüyorum." (K3)*
Teknolojik sorunlar (1 Katılımcı)	*"…online olarak yürütüldüğü için o an elektrik veya internet kesintisinde süreç tamamlanmayabilir ya da hiç başlamayabilir." (K5)*

Eğitim ve Hazırlık Teması

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya hazırlık hakkındaki görüşlerinden oluşturulan kategoriler "Ortam Hazırlığı", "Dijital Güvenlik", "Teknik Yeterlilik ve Altyapı" ve "Yetkinlik" şeklindedir. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmaya hazırlıkta teknik yeterlilik ve altyapının ve yetkinliğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan kategoriler ve örnek alıntılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Eğitim ve hazırlık teması ve kategoriler

Kategori	Örnek Alıntı
Teknik yeterlilik ve altyapı (5 Katılımcı)	"*…burada çevrim içi ile konuşuyoruz ya materyaller işte internet bağlantısının gerçekten iyi olması gerekiyor. Kullandığınız cihazın bir kapanıp bir durmaması gerekiyor Mesela işte zoom kullanırken zoom'un yanılmıyorsam 40-45 dakika gibi bir süre sınırlandırması var, üyesi olmadığınız zaman onu tabi ki satın alabilirsiniz ama almadığınız noktada bir dakika işte kapanacak, tekrar başlatayım demek ki yerine belki farklı uygulamalar kullanmakta güzel olabiliyor, en azından daha sağlıklı oluyor." (K8)*

	"...internet bağlantısının güçlü olması; bilgisayarsa, telefonsa, tabletse bunların şarjının sürekli kontrol edilmesi, kayıt alınıyorsa kaydın sürekli gerçekleşmesi, kayıt almıyorsa bile danışma notlarını takip etmesi gibi hazırlıklarda bulunabilir." (K4)
Yetkinlik (5 Katılımcı)	"*Öncelikle kesinlikle tecrübeli olması gerektiğini düşünüyorum çünkü bu sıradan bir görüntülü görüşme değil, bu bir danışma oturumu. Hakim olması gerekir, danışanın o anki durumuna müdahale edebilecek sihirli sözcüklere ihtiyacı olması gerekir. Bunu gerçekten yapabilecek yetkinlikte çok az insanın olduğunu düşünüyorum çünkü herhangi bir kontrolden çıkan bir durumda nasıl müdahale edebilirsin ki tamamen ekranın karşısındaki bir insana. Bence büyük bir hazırlık, büyük bir yetkinlik ve ayrıca büyük bir tecrübe isteyen bir durum bu iş." (K6)* "*…aslında temelinde şeyi çok önemsiyorum ben kuramsal bilgiyi, bu sefer biz bizeyiz ben o zaman kafama göre yapayım oluyor, bu çok sağlıklı bir şey değil. Bilmek bildikten sonra süpervizyonlarla desteklemek gerekiyor." (K8)*
Ortam hazırlığı (4 Katılımcı)	*"...kullandığı ortamın sessiz ve danışmaya yararlı bir şekilde düzenlenmesi gerekir, dikkatini daha iyi verebileceği bir ortam oluşturmalıdır." (K2)* *"Öncelikle bulunduğu ortamı kamera açısından tutun, arka plandaki duran şeylere kadar düşünmesi gerektiğini düşünüyorum. Psikolojik danışma hizmetinin en azından yüz yüze yapılıyormuş gibi oturma şeklimiz, odanın dizaynı, danışanın dikkatini dağıtacak nesneler, ışık açısı gibi konularda hazırlanılması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin evimizde rahat bir psikolojik danışma yapalım derken, arkamızda kitapların olduğu kitap isimlerinin okunduğu bir durum dikkat dağıtabilir ya*

	da arkamızda pencere olduğunda gelen ışıkla yüzümüzün görünüp görünmeme durumu, internet ve elektrik bağlantılarının iyi kontrol edilmesi gerekiyor." (K1)
Dijital güvenlik (1 Katılımcı)	*"Öncelikle kullandığı uygulamaların güvenli olmasını sağlamak zorunda." (K2)*

Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Geleceği Teması

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmanın geleceği hakkındaki görüşlerinden oluşturulan "Yaygınlık/Yaygınlaşma", "Yapay Zeka" ve "Yüz Yüze Danışma" şeklindedir. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmanın genellikle yaygınlaşacağını belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan kategoriler ve örnek alıntılar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Çevrimiçi psikolojik danışmanın avantajları teması ve kategoriler

Kategori	Örnek Alıntı
Yaygınlık/yaygınlaşma (7 Katılımcı)	*"Günümüzde zaten yeterince yaygınlaşmaya başladı. Gerek işte yeni çıkan uygulamalarla yeni kurulan sitelerle bence gelecekte bu daha da yaygınlaşacak bir yerde işte bilmiyorum. Bunların daha fazla yaygınlaşacağını düşünüyorum." (K8)* *"Gelecekteki rolünün çok daha fazla olacağını düşünüyorum. Teknoloji sürekli gelişen bir şey. Bugüne geleceğimizi de düşünmüyordu belki geçmişte birçok meslektaşımız ama günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve hayatımıza hızla dahil olmasıyla artık yavaş yavaş çevrimiçi psikolojik danışma yaygınlaşıyor ve yaygınlaşacak diye düşünüyorum." (K1)*
Yüz yüze danışma (3 Katılımcı)	*"Erişilebilirliğin kolay olacağını düşünüyorum ama yine de yüz yüze danışmalar kadar tercih edilme oranının ya da başarının aynı olmayacağını düşünüyorum. Evet yapılan çalışmalarda çevrimiçi psikolojik danışmanın da aynı yüz yüze kadar etkili olduğu görülmüş ama bu etkilerinin yine tartışılır bir*

	ortamda değerlendirilmesi gerekir, geleceği de böyle yorumlayabiliriz." (K4) *"...*ama *yüz yüze seansın yerini çok tutmayabiliyor ben böyle düşünüyorum." (K7)*
Yapay zeka (2 Katılımcı)	*"Eminim bu iş sadece görüntülü görüşmeyle kalmayacaktır. Bunun simülasyonları ya da üç boyutlu halleri bile olabilir. Bu noktada işin sadece görüntüden çıkıp biraz daha gerçeğe yakınlığı arttıkça daha da veriminin artacağını düşünüyorum." (K6)*

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışma hakkındaki görüşleri nitel bir yaklaşım ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan psikolojik danışmanların büyük çoğunluğu çevrimiçi psikolojik danışmanlık hizmetini danışan ve danışman olarak kullandığını belirtmiştir. Katılımcılar ilk olarak danışanların neden çevrimiçi psikolojik danışmayı tercih ettikleri hakkında görüşlerini dile getirmiş ve bunu yaparken çevrimiçi ortamda danışan oldukları dönemdeki tecrübelerinden yararlanan katılımcılar da olmuştur. Katılımcılar çoğunlukla çevrimiçi psikolojik danışmanın tercih edilme sebebi olarak ulaşılabilirlik cevabını vermiştir. Psikolojik danışmanların kriz durumlarında ulaşılabilir olması, çevrimiçi psikolojik danışmanın ruh sağlığı hizmetlerine ulaşılabilirliği artırmış olması son derece önemlidir (Özer vd. 2016 ; Zeren ve Bulut, 2018).

Psikolojik danışmanlar çevrimiçi psikolojik danışmanlığın avantajlarını değerlendirirken erişilebilirlik, ücret uygunluğu, esneklik konularında görüş belirtmişlerdir. Çevrimiçi psikolojik danışma, zaman ve mekân konusunda büyük kolaylıklar sunar. Akıllı telefonlar ve tabletlerle internete bağlanarak psikolojik danışma almak mümkün. Bu sayede uzun yolculuklar, yol masrafları ve trafikle uğraşma gerekliliği ortadan kalkar. Psikolojik danışmanlar için de avantajlıdır çünkü fiziksel ofis giderleri, kira, otopark ücretleri ve sekreter maliyeti gibi masraflar ortadan kalkar. Çevrimiçi danışmanlık, yüz yüze seanslara göre genellikle daha ekonomik bir seçenektir (Poyrazlı ve Can, 2020; Zeren ve Bulut, 2018).

Katılımcılar çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin dezavantajlarını değerlendirirken teknik sorunlara fazlasıyla dikkat çekmişlerdir. Katılımcılara göre internet hızı, kullanılan cihazlar, elektrik kesintileri, kullanılan programlar danışma süreciyle ilgili olumsuz gelişmelere yol açabilmektedir. Elektrik kesintileri, internet bağlantısının yokluğu veya zayıf olması, kullanılan yazılım veya programların güncel olmaması gibi sorunlar, çevrimiçi psikolojik

danışma oturumlarının güvenilirliğini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle anlık mesajlaşma yoluyla gerçekleştirilen oturumlar, sözel ve sözel olmayan iletişim işaretlerinin eksikliği nedeniyle zorluklarla karşılaşabilir. Bu tür durumlarda, psikolojik danışmanlar, danışanların sözel ifadelerinin yanı sıra mimikler, beden dili ve benzeri sözel olmayan sinyalleri de anlamakta zorlanabilirler. Bu da, danışman ile danışan arasında güvenin kurulmasını daha zor hale getirebilir (Zeren ve Bulut, 2018).

Çevrimiçi danışmalarda ne gibi etik sorunlarla karşılaşılabileceği sorusunda katılımcılar ortam güvenliğinin yeterince sağlanmış olması gerektiğinin, üçüncü kişilerin danışmaya dahil olmaması gerektiğini paylaşmışlardır. Danışma sürecinin güvenliği, psikolojik danışmanlar ve danışanlar açısından büyük bir öneme sahiptir. Görüşmelerin yapıldığı ortamın güvende olması, güven ilişkisinin oluşturulmasında kritik bir faktördür. Bu, şu risk durumlarını önlemek açısından önemlidir: görüşme sırasında danışanın yalnız olmaması, danışanın rızası olmadan üçüncü bir kişiyle görüşülmemesi gibi konular netleştirilmelidir. Ayrıca, çevrimiçi danışma platformlarının (web siteleri, uygulamalar vb.) güvenilir olması ve gizliliğin korunması da son derece kritiktir. Bu, danışma sürecinin her iki taraf için güvende ve mahremiyete saygılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Damar, 2019).

Psikolojik danışmanlar çevrimiçi psikolojik danışmaya nasıl hazırlanmalı sorusuna karşılık teknik yeterliliklerinin olması, alanlarında yetkin olmaları ve ortam hazırlığının yapılması cevapları alınmıştır. Psikolojik danışmanlar çevrimiçi ortamda hizmet sunarken kendi teknik bilgilerinin yanında danışanlarını da yönlendirecek/bilgilendirecek bilgiye sahip olmalıdır. Ayrıca çevrimiçi psikolojik danışmanlığın hızla yaygınlaşması, bu alanda çalışacak nitelikli psikologlara olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu nedenle, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında çevrimiçi psikolojik danışma konularına daha fazla odaklanılması önerilebilir. Ayrıca, mevcut psikolojik danışmanlara çevrimiçi danışma becerilerini artırmalarına yardımcı olmak amacıyla hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Bu adımlar, hem danışmanlara hem de danışanlara daha iyi hizmet sunabilmek için gereklidir. (Zeren ve Erus, 2020). Çevrimiçi psikolojik danışmanlık, danışanların ve psikolojik danışman adaylarının bulunduğu çevrelerden kaynaklanan faktörler nedeniyle terapötik süreci olumsuz etkileyebilir. Ses sorunları, dikkatin dağılması, gizlilik endişeleri ve teknik sınırlamalar gibi etkenler, çevrimiçi psikolojik yardımın mekân esnekliği avantajını dezavantaja dönüştürebilir (Eken vd., 2022).

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğu yeni mezun olmasına ve zamansal olarak çevrimiçi psikolojik danışmayı kullanabilecek olmalarına rağmen bu hizmete bakış açıları yüz yüze psikolojik danışma oturumlarına olduğu kadar olumlu gözlemlenmemiştir. Avantajları düşünürken çok belirgin olan erişilebilirlik, ücret uygunluğu gibi maddeler sıralanırken; dezavantajlarda psikolojik danışmanın ses tonu dahil pek çok konuya değinilmiştir. Terapötik

ilişki ve güven ilişkinin kurulması için çevrimiçi psikolojik danışma oturumlarında daha fazla zaman harcanabileceği, ortam güvenliğini sağlama ve ortamı üçüncü kişilerden arındırmanın sanıldığının aksine zor olduğu katılımcılar tarafından defalarca anlatılmış ve gizlilik önündeki en büyük engel olarak görülmüştür. Psikolojik danışma hizmeti veren kişinin aldığı eğitimler ve alandaki tecrübesi, çevrimiçi ortamda bir kriz durumu yaşandığında neler yapılabileceği ve kimlere başvurulabileceği konusunda çalışmaların bazen yetersiz kalabildiği, bu durumların ciddi tehlikelere yol açabileceği belirtilmiştir. Bu durum katılımcılar tarafından ulaşılabilir olma kavramıyla güvence altına alınmaya çalışılsa da bu konudaki çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir;

Çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti hakkında teorik ve uygulamaya dönük dersler üniversitelerin lisans/lisansüstü programlarında yer alabilir,
Bu hizmetin yaygınlığı göz önünde bulundurularak etik standartlarının güncellenerek uygulaması yaygınlaştırılabilir,
Psikolojik danışmanlar ve danışanların kullanacağı uygulamaların kullanımıyla ilgili bir kılavuz hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Alleman, J. R. (2022). Online counseling: the internet and mental health treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 39*(2), 199.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 368–388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Barak, A., Klein, B., ve Proudfoot, J. G. (2009). Defining internet-supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine,* 38(1), 4-17.

Barnett, J. E. (2005). Online counseling: New entity, new challenges. *The Counseling Psychologist,* 33(6), 872–880.

Brown, F. W. (1998). Rural telepsychiatry. *Psychiatric Services, A Journal of the American Psychiatric Association,* 49(7).

Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik* (2.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Damar, E. (2019). Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik psikolojik danışmanların görüşleri: Nitel bir çalışma. (Yüksek lisans tezi). Yöktez.

Demirtaşlı, N. (2017). Ölçmede Güvenirlik. R. N., Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (77-100). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eken, E., Koç, I., ve Esen, E. (2022). Psikolojik Danışman Adaylarının Çevrimiçi Psikolojik Danışma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 16(40), 74-104. https://doi.org/10.29329/mjer.2022.481.5

Elleven, R., ve Allen, J. (2004). Applying technology to online counselling: Suggestions for the beginning e-therapist. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 223–227.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar* (1. Baskı). Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Erus, S. M., ve Zeren, Ş. G. (2020). Danışan ve Psikolojik Danışmanın Penceresinden Terapötik İşbirliği: Çevrimiçi, Yüz Yüze ve Plasebo Gruplarının Karşılaştırılması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 139-152.

Eryılmaz, A. (2021). Bireyle Psikolojik Danışmada Sık Karşılaşılan Psikolojik Sorunlara Müdahale ve Kendi Kendine Yardım Kitabı (7. Baskı). Pegem Akademi.

Finn, J.,ve Barak, A. (2010). A descriptive study of e-counsellor attitudes, ethics, and practice. Counselling and Psychotherapy Research, 10(4), 268–277.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Haberstroh, S., Duffey, T., Evans, M., Gee, R., ve Trepal, H. (2007). The experience of online counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(3), 269–282.

Harris, B., ve Birnbaum, R. (2015). Ethical and legal implications on the use of technology in counseling. *Journal of Clinical Social Work*, 43, 133–141.

Mallen, M. J., ve Vogel, D. L. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and online counseling. *The Counseling Psychologist*, 33, 761-775.

Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., ve Day, S. X. (2005). Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 819-871. https://doi-org.ezaccess.libraries.psu.edu/10.1177/0011000005278624

Manhal-Baugus, M. (2001). E-therapy: Practical, ethical, and legal issues. *CyberPsychology & Behavior,* 4(5), 551-563.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *12,5 Milyon Öğrenci ve Veliye Rehberlik Hizmeti*. www.meb.gov.tr. https://www.meb.gov.tr/125-milyon-ogrenci-ve-veliye-rehberlik-hizmeti/haber/20882/tr

Özer, Ö., Yıkılmaz, M., Altınok, A., ve Bayoğlu, F. (2016). Psikolojik danışmanların çevrimiçi (online) psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının danışan perspektifinden incelenmesi. Akademik Bakış Dergisi, 58, 310-326.

Pomerantz, J. M. (2002). Clinical responsibility and e-therapy. Drug Benefit Trends, 14, 29-30.

Poyrazlı, Ş., ve Can, A. (2020). Çevrimiçi Psikolojik Danışma: Etik Kuralları, COVID-19 Süreci, Öneriler. Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 3(1), 59-83.

Rawson, S., ve Maidment, J. (2011). Email counselling with young people in Australia: A research report. Women in Welfare Education, 10, 14–28.

Richards, D., ve Vigano, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. Journal of Clinical Psychology, 69(9), 994–1011.

Richards, D., ve Vigano, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. Journal of Clinical Psychology, 69(9), 994–1011.

Riemer-Reiss, M. L. (2000). Utilizing distance technology for mental health counseling. Journal of Mental Health Counseling, 22(3), 189–203.

Shaw, H., ve Shaw, S. (2006). Critical ethical issues in online counseling: Assessing current practices with an ethical intent checklist. Journal of Counseling and Development, 84(1), 41-53.

Skinner, A., ve Zack, J. S. (2004). Counseling and the Internet. American Behavioral Scientist, 48(4), 434-446.

Tekin, H. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (19. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Zeren, Ş. G., ve Bulut, E. (2018). Çevrimiçi Psikolojik Danışmada Etik ve Standartlar: Bir Model Önerisi. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 8 (49), 63-80.

Ortaokul Öğrencilerinde Eğitim Stresi ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Educational Stress and Locus of Control in Secondary School Students

Furkan Butasım[10]

Özet

Özet: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinde eğitim stresi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında 6., 7., 8. Sınıflarda öğrenim gören 147'si (47.6) kadın, 162'si (52.4) erkek olmak üzere toplam 309 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Eğitim Stresi Ölçeği ve Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normallik tessti sonuçları doğrultusunda; t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerin yordanması için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanları ile Denetim Odağı Ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Genel olarak; kız öğrencilerin eğitim stresleri, erkeklere göre daha yüksektir. Denetim odağının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark çıkmadığı görülmüştür. Kendilerine ait odası olan öğrencilerin olmayanlara göre eğitim stresi alt boyutlarından beklentiye karşı umutsuzluk, başarı kaygısı düzeyleri daha düşüktür. Diğer yandan kendisine ait odası olan öğrencilerin denetim odakları da yüksektir. Babalarının eğitim durumlarının lise veya üstü olduğunu belirten öğrencilerin denetim odakları puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Denetim Odağı alt ölçeklerinin eğitim stresini yordama gücü incelendiğinde sadece aile içi ilişkiler ve batıl inanç alt boyutunun negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve tüm alt ölçekler ile birlikte eğitim stresindeki varyansın %20'sini açıkladığı görülmektedir. Genel olarak araştırmada ortaya çıkan bulgular tartışılmış, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, stres, eğitim stresi, denetim odağı, içten denetim, dıştan denetim

Abstract

Abstract: The aim of this research is to examine the relationship between educational stress and locus of control in secondary school students. The data of the study were obtained from a total of 309 students, 147 (47.6) female and 162 (52.4) male, studying in the 6th, 7th and 8th grades in the 2022-2023 academic year. Personal Information Form, Educational Stress Scale and Locus of Control Scale were used in the study. In line with the results of the normality test of the scores obtained in the study; The t test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple regression analysis were used to predict the effects of independent variables on the dependent variable. According to the research findings, there is a negative significant relationship between the Educational Stress Scale scores of the students and the Locus of Control Scale scores. Generally; Educational stress of female students is higher than that of males. It was observed that there was no significant difference in terms of gender variable of locus of control. Students who have a room of their own have lower levels of hopelessness and success anxiety, which are the sub-dimensions of educational stress, compared to those who do not. On the other hand, students who have their own room have high locus of control. It was found that the locus of control scores of the students who stated that their fathers' education level was high school or higher. When the predictive power of Locus of Control subscales is examined, it is seen that only the family relationships and superstition sub-dimension is a negative and significant predictor and explains 20% of the variance in educational stress together with all subscales. In general, the findings of the research were discussed, interpreted and suggestions were made.

Keywords: Education, stress, educational stress, locus of control, internal control, external control

[10] Psikolojik Danışman, Plevne Ortaokulu, furkanbutasim@gmail.com

GİRİŞ

Türkiye'nin bireysel ve toplumsal alanlarda dinamik oluşu beraberinde öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinde ders, müfredat, sınav yöntemleri gibi konularda sürekli değişiklikleri getirmektedir. Eğitim öğretim döneminde olan öğrencilerin, yaşanan hızlı değişikliklere uyum sağlaması bunun yanında ilkokuldan üniversiteye kadar akademik performansın sınavlar üzerinden değerlendirilmesi, başarının temsili sayılan sınav sonuçlarına atfedilen değerin yüceltilmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin sınavlara yükledikleri bireysel ideallerin yanı sıra; akran rekabeti, ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin beklentileri de bu iklime eşlik edebilmektedir. Tüm bu gerekçeler göz önüne alındığında öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca stres üretmeleri kaçınılmaz olmakta, dolayısıyla akademik alanda yaşanan bu stres de akla eğitim stresi kavramını getirmektedir.

Literatür incelendiğinde eğitim stresi, öğrencilerin öğrenme zorluklarına karşı oluşan kaygı (Sun vd., 2011), hata yapma ihtimalinden kaçınırken yaşanan psikolojik sıkıntı (Gupta ve Verma, 1990), okul yaşamındaki beklentilerin meydana getirdiği gerilim (DeDeyn, 2008), öğrencilerin akademik hayal kırıklıklarına karşı gösterdiği tepki (Misra vd., 2000), başarı ve gelecek taleplerinden kaynaklı oluşan fiziksel ya da psikolojik belirtiler (Akbulut, 2016) olarak ifade edilmektedir.

Eğitim sürecinde sınavlar, geleceğe dönük beklentiler öğrencilerde strese kaynaklık edebilirken (Geraghty, 2016); öğrencileri okula başlangıçtan, ayrılana kadar başarı odaklı görmek, bu sürecin kendisinin stresli olduğunu göstermektedir. (Kansal, 2019) Öğrencilerin yaşadığı eğitim stresi, okul tükenmişliği (Özdemir ve Özdemir, 2015; Bedel ve Güler, 2021); okula yabancılaşma (Polat ve Özdemir, 2018); depresyon (Jayanthi, Thirunavukarasu ve Rajkumar, 2015); intihar (Ruzhenkova, 2019) gibi faktörler ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, eğitim stresinin eğitim sürecinde bir risk teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin gelişimi için belirli düzeyde stres gerekli olsa da (Kumaraswamy, 2013), öğrencilerin eğitim stresinin optimal bir düzeyde tutulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim stresi ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. Cinsiyetin, eğitim stresi ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (Demir ve Tektaş, 2018), bazı araştırmalar ise eğitim stresinin kızlarda daha fazla olduğunu göstermektedir (Högberg, 2021). Akademik alanda eğitim stresinin etkisini ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur. Özellikle eğitim stresi yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliğinin de artış gösterdiği (Polat ve Özdemir, 2018), öte yandan eğitim stresi ile akademik başarı (Jones, 2021), yılmazlık (Trigueros vd., 2020), ebeveyn tutumları (Fuentes vd., 2019) arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Eğitim stresi ile; duygusal istikrar (Ali Ahmed ve Çerkez, 2020), uyku kalitesi (Yan vd., 2018) psikolojik dayanıklılık (Li ve Hasson, 2020) arasında ise negatif korelasyonlar bulunmaktadır. Tseng'e göre (1970), davranışları ve aldığı kararları kontrol edebilen öğrenciler hedeflere ulaşmakta

daha başarılı olurken, tersi durumda olan öğrenciler ise hedeflerine ulaşmak için çok daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir ve bu da stres üretmeye neden olabilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında eğitim stresi ile ilişkili olabilecek bir başka değişkenin denetim odağı olabileceği görülmektedir.

Denetim odağı kavramını literatüre Rotter'in kazandırdığı söylenebilir. Rotter ve arkadaşlarına göre (1972), insanlar sergilediği davranışlarının sonuçları ile ilgili beklenti içerisindedir. Beklentinin ortaya çıkmasını sağlayan davranışlarının kontrolünün kendisinde olduğunu düşündüğünde içten, tersi olduğu durumlarda ise dıştan denetimli özelliklere sahip olmaktadır. İçsel denetim, bireyin başına gelenlerin kendi davranışlarından kaynaklandığına inanma (Cobb vd., 2016), dış çevreyi kontrol etmekte kendinden emin olma (Ng vd., 2006), davranış sonuçlarını becerileri ve yeteneklerine atfetme (Hiroto, 1974) olarak tanımlanırken; dışsal denetim, sonuçların kişisel kontrolünün dışında olduğuna inanma (Benassi, 1988), davranış sonunda kazanılan ödüllerin diğerleri tarafından kontrol edildiğine dair genel bir beklenti (Spector, 1988), davranışları ve gelecekteki sonuçları hakkında zayıf bağlantı kurma (Caliendo, 2022) olarak tanımlanmaktadır.

İçsel denetime sahip olan bireylerin kendilerine dair beklentileri daha ağır basarken, dışsal denetime sahip olan bireylerin ise insanlara karşı olan beklentileri daha ağır basması (Yıldırım, 2014), içsel denetime sahip olan bireylerin benlik saygılarının, problem çözme becerilerinin yüksek olmasının yanı sıra kendilerini sağlıklı hissettikleri ve motivasyonlarının da içselliği (Pekgirgin, 2014), dıştan denetimli bireylerin, içten denetimlilere göre daha fazla savunma mekanizmalarına başvurmaları (Yeşilyaprak, 2004), içsel denetime sahip olan bireylerin olmayanlara göre öz liderlik becerilerinin ve öğrenilmiş güçlük düzeylerinin daha fazla olduğunun görülmesi (Garipağaoğlu ve Güloğlu, 2015), dıştan denetime sahip olan öğrenci; yüksek not veya öğretmenden takdir almasını, kişisel çaba ve yeteneğine göre değerlendirmezken, içsel denetime sahip olan öğrenci, tüm zorluklara rağmen sonuca ulaşmak için kendi çabalarına ve yeteneğine güvenmesi (Öngen, 2003); dıştan denetimli bireylerin içsel denetimli hale getirilmesi ve içsel denetiminin özellikle okul ve aile iklimi düşünüldüğünde ebeveyn, öğrenci, öğretmen etkileşimindeki önemini göstermektedir.

Denetim odağına ilişkin çok farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Öğrencilerin içsel denetimleri ile girişimcilik (Asante, 2019) ve sorumlu liderlik (Afsar, 2020) eğilimleri arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Bireyin benliğine yönelik inaçları ile denetim odağı arasında ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur. Özellikle öz yeterliliği (Thompson vd., 2020) ve yılmazlık (Türk Kurtça ve Kocatürk, 2020) düzeyleri yüksek olan bireylerin denetim odaklarının da yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırma bulgularına göre denetim odağı ile varoluşsal boşluk (Alfugaha vd., 2021) arasında negatif yönde korelasyonlar bulunmaktadır. Akademik başarı ile denetim odağı arasında yapılan çalışmalar genel olarak daha fazla içsel inancın daha yüksek akademik başarıyı getirdiğini

ortaya koymakla birlikte (Findley, 1983), Brown (1980) tarafından yapılan çalışmada ise zekâ testi puanları, kontrol odağı ile anlamlı bir şekilde ilişkiliyken, akademik başarı ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Özellikle öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında birçok faktörün yanı sıra eğitim stresi ve denetim odağının da etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Başarısızlığın toleransı veya başarı durumunu arttırabilecek değişkenlerin iyi bir şekilde ortaya koyulması, öğrencilerin hedeflerine yönelik motivasyonlarını arttırabileceği gibi psikolojik iyi oluşlarını da etkileyebileceği görülmektedir. Ayrıca eğitim stresi ve denetim odağı değişkenlerinin, öğrencilere yönelik etkilerinin anlaşılması hem eğitimciler hem de ebeveynler için bir yol haritası olacağı söylenebilir. Bu bağlamda yapılacak araştırma ile eğitim stresi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin ortaya konularak gerekli tedbirlerin alınması konusunda araştırma bulgularının alana önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Bu araştırmada eğitim stresi, denetim odağı, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması, ebeveynlerin eğitim durumları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma ortaokuldaki öğrencilerin eğitim stresi ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Bundan dolayı araştırmada nicel korelasyon ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilintiyi ortaya koymak amacı ile kullanılan istatistiksel model ilişkisel tarama modelidir. (Creswell, 2017)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022- 2023 eğitim ve öğretim yılı İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki Bağcılar Plevne Ortaokulu 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, oda ve ebeveyn eğitim durumları değişkenlerine göre frekans ve yüzdelik değerleri tabloda gösterilmiştir.

	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	147	47.6
	Erkek	162	52.4
	Toplam	309	100.0
Sınıf	6. Sınıf	106	34.3
	7. Sınıf	110	35.6
	8. Sınıf	93	30.1
	Toplam	309	100.0
Oda	Odam var	131	42.4
	Odam yok	178	57.6
	Toplam	309	100.00
Anne Eğitim	İlkokul	131	42.4
	Ortaokul	80	25.9
	Lise ve Üstü	98	31.7
	Toplam	309	100.00
Baba Eğitim	İlkokul	99	32.00
	Ortaokul	90	29.1
	Lise ve Üstü	120	38.8
	Toplam	309	100.00

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerini ortaya koymak ve veri elde etmek için araştırmacı tarafından **"Kişisel Bilgi Formu"** hazırlanmıştır. Formda öğrencinin; cinsiyeti, sınıfı, kendine ait odasının olup olmadığı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna yer verilmiştir.

Eğitim Stresi Ölçeği, öğrencilerinin eğitim alanında yaşadığı stresin düzeyini belirlemek için Sun ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen, Çelik, Akın ve Sarıçam'ın (2014) Türkçeye uyarladığı, 16 maddeden oluşan ve 5 alt boyutu bulunan bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır ve ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencinin eğitim stresi de artmaktadır. Çelik, Akın ve Sarıçam (2014) ölçeğin Cronbach Alpha değerini .86 olarak saptamıştır. Ölçeğin uyarlanan son doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 16 maddenin orijinal formda 5 boyutlu olduğu ve uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu gözlenmiştir. ($\chi 2/sd=1.40$, GFI= .95, CFI= .99 ve SRMR= .041)

Araştırmada Eğitim Stresi Ölçeği Cronbach Alpha değeri yeniden hesaplanmış olup .79 olarak bulunmuştur.

Denetim Odağı Ölçeği Nowicki-Strickland İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (1973), Öngen (2003) tarafından Türkçe'ye çevrildiği, 29 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan, bireyin içten denetimli olduğunu, düşük puan ise dıştan denetimli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için alt boyutlar ve toplam ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık ve Spearman- Brown katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini incelemek için hesaplan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, 1. faktör için .74, 2. Faktör için .59, 3. faktör için .61, 4. faktör için .62, 5. faktör için .47 ve toplam ölçek için .74 bulunmuştur. Sonuç olarak bakıldığında ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmada Denetim Odağı Ölçeği Cronbach Alpha değeri yeniden hesaplanmış olup .75 olarak bulunmuştur.

İşlem Süreci

Uygulama süreci 27 Kasım- 2 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılabilmesi için gereken izinler alınmış olup uygulama aşamasında ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun nasıl uygulanacağı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak 30 – 40 dakikada cevaplamaları bitirdikleri gözlemlenmiştir. İşlem sürecinde öğrencilerin herhangi bir soruyu yanıtlamada zorlanmadıkları görülmüştür.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen bulguların istatistikse analizlerini yapmak için SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Eğitim Stresi ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmış, çarpıklık değeri .030, basıklık değeri -.174 bulunmuştur. Denetim Odağı Ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmış, çarpıklık değeri -.144, basıklık değeri .096 bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında çıkmasından dolayı puanların normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Tabachink ve Fidell (2007)'e göre normallik açısından önemli bir ihlalin olmaması adına basıklık ve çarpıklık değerlerinin -.1.5 ile +1.5 arasında olması beklenmektedir. Bu nedenle ikili ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlılığı için bağımsız örneklem t Testi, ikiden fazla grup ortalamalarından elde edilen değerlerin anlamlılığını test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Eğitim Stresi ve Denetim Odağı ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından faydalanılarak elde edilmiştir.

BULGULAR

Eğitim Stresi ve Denetim Odağı ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında Eğitim Stresi Ölçeğinden elde edilen toplam puanların aritmetik ortalamasının 50.11, standart sapması 9.98, Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutlarından; Çalışma Baskısı puanlarının aritmetik ortalaması 11.62, standart sapması 3.23, Ders Yükü puanlarının aritmetik ortalaması 8.54, standart sapması 2.77, Beklentiye Karşı Umutsuzluk puanlarının aritmetik ortalaması 18.02, standart sapması 3.85, Başarı Kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 11.91, standart sapması 3.28 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. *Eğitim Stresi ve Denetim Odağı Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri (N=309)*

Ölçekler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart S.
Çalışma Baskısı	**4.00**	**20.00**	**11.62**	**3.23**
Ders Yükü	**3.00**	**15.00**	**8.54**	**2.77**
Beklentiye Karşı Umutsuzluk	**7.00**	**25.00**	**18.02**	**3.85**
Başarı Kaygısı	**4.00**	**20.00**	**11.91**	**3.28**
Eğitim Stresi Top.	**20.00**	**74.00**	**50.11**	**9.98**
Aile İçi İlişki	**8.00**	**32.00**	**21.62**	**4.31**
Başarı	**8.00**	**32.00**	**23.73**	**8.00**
Akran İlişkileri	**7.00**	**27.00**	**18.55**	**3.28**
Batıl İnanç	**2.00**	**8.00**	**5.93**	**1.75**
Kader	**4.00**	**16.00**	**10.69**	**2.61**
Denetim Odağı Top.	**46.00**	**111.00**	**80.54**	**10.29**

Denetim Odağı Ölçeğinden elde edilen toplam puanların aritmetik ortalamasının 80.54, standart sapması 10.29, Denetim Odağı Ölçeği alt boyutlarından; Aile İçi İlişki puanlarının aritmetik ortalaması 21.62, standart sapması 4.31, Başarı puanlarının aritmetik ortalaması 23.73, standart sapması 8.00, Akran İlişkileri puanlarının aritmetik ortalaması 18.55, standart sapması 3.28, Batıl İnanç puanlarının aritmetik ortalaması 5.93, standart sapması 1.75, Kader puanlarının aritmetik ortalaması 10.69, standart sapması 2.61 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenciler Eğitim Stresi Ölçeği ile Denetim Odağı Ölçeği puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Stresi Ölçeği, Eğitim Stresi Ölçeği alt boyutları, Denetim Odağı Ölçeği, Denetim Odağı Ölçeği alt boyutları Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.Çalışma Bask.	-									
2. Ders Yükü	.500**	-								
3.Bek. Krş. U.	.332**	.433**	-							
4.Başarı Kaygısı	.416**	.416**	.513**	-						
5.Eğitim Stresi	.728**	.743**	.783**	.777**	-					
6. Denetim O.	-.302**	-.355**	-.164**	-.336**	-.370**	-				
7.Aile İçi İlişki	-.342**	-.349**	-.282**	-.371**	-.439**	.763**	-			
8. Başarı	-.156**	-.234**	.045	-.081	-.124**	.636**	.217**	-		
9. Akran İliş.	-.094	-.146*	-.080	-.215**	-.172**	.624**	.351**	.188**	-	
10.Batıl İnanç	-.014	-.027	.001	-.047	-.027	.302**	.176**	.044	.038	-
11. Kader	-.242**	-.236**	-.154**	-.278**	-.295**	.644**	.438**	.231**	.287**	.105

*p<.05
**p<.01

Eğitim Stresi Ölçeği ile Denetim Odağı Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. (r=-0.370, p<.01). Öğrencilerin "Eğitim Stresi Ölçeğinden" aldıkları puanlar arttıkça "Denetim Odağı Ölçeğinden "aldıkları puanları da azalmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi "Çalışma Baskısı" alt boyutu ile "Ders Yükü" (r=0.500, p<.01), "Beklentiye Karşı Umutsuzluk" (r=0.332, p<.01), "Başarı Kaygısı" (r= 0.416, p<.01), "Eğitim Stresi" toplam puanı (r=0.728, p<.01) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. Denetim Odağı Ölçeğinin, "Aile içi ilişki" alt boyutuyla (r=0.763, p<.01), "Başarı" alt boyutuyla (r=0.636, p<.01), "Akran ilişkileri" alt boyutuyla (r=624, p<.01), "Batıl inanç" alt boyutuyla (r=0.302, p<.01), benzer şekilde "Kader" alt boyutuyla (r=0.644, p<.01) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. "Aile içi İlişki" alt boyutunun, "Başarı" alt boyutuyla (r=0.217, p<.01), "Akran ilişkileri" alt boyutuyla (r=0.351, p<.01) ve "Kader" alt boyutuyla (r=0.438, p<.01) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmektedir. "Başarı" alt boyutu "Akran ilişkileri" alt boyutu (r=0.188, p<.01), benzer şekilde "Kader" alt boyutu

(r=0.231, p<.01) ile arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. "Akran İlişkileri" alt boyutunun, "Kader" alt boyutu (r=0.287, p<.01) arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Eğitim Stresi ölçeği ve alt boyutları ile Denetim Odağı ölçeği ve alt boyutlarının ikili değişkenlere göre t testi sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Stresi ölçeği ve alt boyutları ile Denetim Odağı ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X±S	Sd	t	p
Çalışma Bask.	**Kadın**	**147**	**11.61±3.31**	**307**	**.45**	**.964**
	Erkek	**162**	**11.63±3.16**			
Ders Yükü	**Kadın**	**147**	**8.76±2.84**	**307**	**1.36**	**.174**
	Erkek	**162**	**8.33±2.69**			
Bek. Krş. U.	**Kadın**	**147**	**18.82±3.70**	**307**	**3.55**	**.000**
	Erkek	**162**	**17.29±3.86**			
Başarı Kaygısı	**Kadın**	**147**	**12.57±3.21**	**307**	**3.41**	**.001**
	Erkek	**162**	**11.31±3.24**			
Eğitim Stresi	**Kadın**	**147**	**51.78±10.52**	**307**	**2.84**	**.005**
	Erkek	**162**	**48.58±9.24**			
Denetim O.	**Kadın**	**147**	**79.47±10.60**	**307**	**1.74**	**.082**
	Erkek	**162**	**81.51±9.94**			
Aile İçi İlişki	**Kadın**	**147**	**21.35±4.87**	**307**	**1.05**	**.294**
	Erkek	**162**	**21.87±3.73**			
Başarı	**Kadın**	**147**	**23.62±4.02**	**307**	**.434**	**.664**
	Erkek	**162**	**23.83±4.57**			
Akran İliş.	**Kadın**	**147**	**18.36±3.50**	**307**	**1.00**	**.318**
	Erkek	**162**	**18.73±3.06**			
Batıl İnanç	**Kadın**	**147**	**5.50±1.78**	**307**	**4.30**	**.000**
	Erkek	**162**	**6.33±1.63**			
Kader	**Kadın**	**147**	**10.63±2.76**	**307**	**.340**	**.734**
	Erkek	**162**	**10.74±2.47**			

Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. [t(307)=2.84, p<.05]. Kız öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ($\bar{X}$=51.78), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=48.58) daha yüksektir. Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği "Çalışma Baskısı" alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(307)=.45, p>.05]. Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği "Ders Yükü" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(307)=1.36, p>.05]. Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği "Beklentiye Karşı Umutsuzluk" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=3.55, p<.05]. Kız öğrencilerin

beklentiye karşı umutsuzluk düzeyleri (X=18.82), erkek öğrencilere göre (X=17.29) daha yüksektir. Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği "Başarı Kaygısı" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=3.41, p<.05]. Kız öğrencilerin başarı kaygısı düzeyleri (X=12.57), erkek öğrencilere göre (X=11.31) daha yüksektir. Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=1.74, p>.05]. Denetim Odağı Ölçeği "Aile içi İlişkiler" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=1.05, p>.05]. Denetim Odağı Ölçeği "Başarı" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=.434, p>.05]. Denetim Odağı Ölçeği "Batıl İnanç" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. [t(307)=4.30, p<.05]. Erkek öğrencilerin batıl inanç düzeyleri (X=6.33), kız öğrencilere göre (X=5.50) daha yüksektir. Denetim Odağı Ölçeği "Kader" alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=.340, p>.05].

Tablo 4. *Eğitim Stresi ölçeği ve alt boyutları ile Denetim Odağı ölçeği ve alt boyutlarının kendine ait oda değişkenine göre t testi sonuçları*

	Oda	N	X±S	Sd	t	p
Çalışma Bask.	**Var**	**131**	**11.68±3.21**	**307**	**.276**	**.783**
	Yok	**178**	**11.58±3.25**			
Ders Yükü	**Var**	**131**	**8.42±2.65**	**307**	**.632**	**.528**
	Yok	**178**	**8.62±2.85**			
Bek. Krş. U.	**Var**	**131**	**17.51±3.95**	**307**	**2.02**	**.044**
	Yok	**178**	**18.40±3.75**			
Başarı Kaygısı	**Var**	**131**	**11.35±3.04**	**307**	**2.56**	**.011**
	Yok	**178**	**12.32±3.39**			
Eğitim Stresi	**Var**	**131**	**48.98±9.67**	**307**	**1.70**	**.089**
	Yok	**178**	**50.93±10.15**			
Denetim O.	**Var**	**131**	**82.41±9.61**	**307**	**2.77**	**.006**
	Yok	**178**	**79.16±10.58**			
Aile İçi İlişki	**Var**	**131**	**22.54±3.86**	**307**	**3.28**	**.001**
	Yok	**178**	**20.94±4.50**			
Başarı	**Var**	**131**	**23.96±4.06**	**307**	**.809**	**.419**
	Yok	**178**	**23.56±4.50**			
Akran İliş.	**Var**	**131**	**18.72±3.28**	**307**	**.774**	**.439**
	Yok	**178**	**18.43±3.27**			
Batıl İnanç	**Var**	**131**	**6.20±1.57**	**307**	**2.27**	**.023**
	Yok	**178**	**5.74±1.85**			
Kader	**Var**	**131**	**10.97±2.67**	**307**	**1.64**	**.101**
	Yok	**178**	**10.48±2.56**			

Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanları kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=1.70, p>.05]. Eğitim Stresi Ölçeği "Çalışma Baskısı" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=.276, p>.05]. Eğitim Stresi Ölçeği "Ders Yükü" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=.632, p>.05]. Eğitim Stresi Ölçeği "Beklentiye Karşı Umutsuzluk" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=2.02, p<.05]. Kendilerine ait odaları olmayan öğrencilerin beklentiye karşı umutsuzluk düzeyleri (X=18.40), kendilerine ait odaları olanlara göre (X=17.51) daha yüksektir. Eğitim Stresi Ölçeği "Başarı Kaygısı" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=2.56, p<.05]. Kendilerine ait odaları olmayan öğrencilerin başarı kaygısı düzeyleri (X=12.32), kendilerine ait odaları olan öğrencilere göre(X=11.35) daha yüksektir.

Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=2.77, p<.05]. Kendilerine ait odası olan öğrencilerin denetim odağı düzeyleri (X=82.41), olmayanlara göre (79.16) daha yüksektir. Denetim Odağı Ölçeği "Aile içi İlişkiler" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=3.28, p<.05]. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması aile içi ilişkilerinde denetim odağı düzeyleri (X=22.54), kendilerine ait odaları olmayan öğrencilere göre (X=20.94) daha yüksektir. Denetim Odağı Ölçeği "Başarı" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=.809, p>.05]. Denetim Odağı Ölçeği "Akran İlişkileri" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=.774, p>.05]. Denetim Odağı Ölçeği "Batıl İnanç" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir[t(307)=2.27, p<.05]. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmasında batıl inanç denetim odağı düzeyleri (X=6.20), kendilerine ait odaları olmayan öğrencilere göre (X=5.74) daha yüksektir. Denetim Odağı Ölçeği "Kader" alt puanları öğrencilerin kendilerine ait oda değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(307)=1.64, p>.05].

Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanları ile Denetim Odağı Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinin sonuçlarına Tablo 5 ve Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamalarına göre Anova Sonuçları*

Eğitim Stresi Ölçeği

Değ.		**N**	**X±S**	**VK**	**KT**	**Sd.**	**KO**	**F**	**p**
Sınıf	**6. sınıf**	***106***	***48.64*±9.90**	**GA**	***544.23***	***2***	***272.11***	***2.76***	***.065***
	7. sınıf	***110***	***49.97*±10.09**	**Gİ**	***30166.02***	***306***	***98.58***		
	8. sınıf	***93***	***51.94*±9.76**	**T**	***30710.25***	***308***			
Anne E.D	**İlkokul**	***131***	***50.45*±9.51**	**GA**	***62.63***	***2***	***31.31***	***.313***	***.732***
	Ortaokul	***80***	***49.36*±10.07**	**Gİ**	***30647.62***	***306***	***100.156***		
	Lise ve üstü	***98***	***50.25*±10.57**	**T**	***30710.25***	***308***			
Baba E.D	**İlkokul**	***99***	***49.41*±9.45**	**GA**	***161.97***	***2***	***80.98***	***.811***	***.445***
	Ortaokul	***90***	***51.20*±10.04**	**Gİ**	***30548.28***	***306***	***99.83***		
	Lise ve Üstü	***120***	***49.86*±10.37**	**T**	***30710.25***	***308***			

Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanlarının ortalamaları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[f(2-308)=2.76, p>.05]. Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanlarının ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[f(2-308)=.313, p>.05]. Öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği puanlarının ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[f(2-308)=.811, p>.05]

Tablo 6. *Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamalarına göre Anova Sonuçları*

Denetim Odağı Ölçeği

Değ.		**N**	**X±S**	**VK**	**KT**	**Sd.**	**KO**	**F**	**p**
Sınıf	**6. sınıf**	***106***	***81.24*±9.57**	**GA**	***440.06***	***2***	***220.30***	***2.09***	***.125***
	7. sınıf	***110***	***78.95*±11.38**	**Gİ**	***32197.96***	***306***	***105.22***		
	8. sınıf	***93***	***81.63*±9.56**	**T**	***32638.57***	***308***			
Anne E.D	**İlkokul**	***131***	***79.54*±10.63**	**GA**	***250,12***	***2***	***125,063***	***1,18***	**.308**
	Ortaokul	***80***	***80.87*±10.42**	**Gİ**	***32388,44***	***306***	***105,845***		
	Lise ve üstü	***98***	***81.61*±9.68**	**T**	***32638,57***	***308***			
Baba E.D	**İlkokul**	***99***	***80.78*±10.39**	**GA**	***1001.60***	***2***	***500.80***	***4.84***	***.008***
	Ortaokul	***90***	***77.92*±9.69**	**Gİ**	***31636.96***	***306***	***103.38***		
	Lise ve Üstü	***120***	***82.31*±10.32**	**T**	***32638.57***	***308***			

Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği puanlarının ortalaması "sınıf" değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[f(2-308)=2.09, p>.05]. Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği puanlarının ortalaması "anne eğitim durumu" değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[f(2-308)=1.18, p>.05]. Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği puanlarının ortalaması "baba eğitim durumu" değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir[f(2-308)=4.84, p<.05]. Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin denetim odağı ortalamaları (X=80.78), ortaokul mezunu olan öğrencilerin denetim odağı ortalamaları (X=77.92), lise ve üstü mezunu olan öğrencilerin denetim odağı ortalamaları (X=82.31) olarak görülmüştür. Denetim Odağı puanlarının gruplar içerisindeki farklılığını belirleyebilmek amacı ile yapılan Scheffe testi verilerine göre ortaokul grubu ile lise ve üstü grubu arasında anlamlı farklılık görülmektedir[p=.009, p<.05].

Tablo 7. *Denetim Odağı alt ölçeklerinin Eğitim Stresi üzerindeki etkisinin yordanmasına dönük çoklu regresyon analizi.*

Değişken	B	S.H	ß	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	**73.618**	**4.186**		**17.586**	**.000**		
Aile içi İlişkiler	**-.904**	**.139**	**-.390**	**-6.521**	**.000**	**-.439**	**-.351**
Başarı	**-.030**	**.123**	**-.013**	**-.247**	**.805**	**-.124**	**-.14**
Akran İlişkileri	**.316**	**.296**	**.056**	**1.069**	**.286**	**-.172**	**.001**
Batıl İnanç	**-.485**	**.222**	**-.127**	**-2.184**	**.030**	**-.027**	**.061**
Kader	**.004**	**.169**	**.001**	**.021**	**.983**	**-.295**	**-.125**
R=.457 R²=.209 F(5-308)=15,97 P=.000							

Denetim Odağı alt ölçekleri olan ("Aile içi İlişkiler, "Başarı", Akran İlişkileri", "Batıl İnanç", "Kader") öğrencilerin eğitim stresi ile anlamlı ilişkiler göstermektedir.(R=.457, R²=.209, p<0.001). Bahsedilen 5 değişken, birlikte eğitim stresindeki varyansın yüzde %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin eğitim stresi üzerinde göreli önem sırası; Aile içi İlişkiler, Batıl İnanç, Akran İlişkileri, Başarı, Kader şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise Aile içi İlişkiler ve Batıl İnanç alt boyutlarının, eğitim stresi üzerinde negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 8. *Denetim Odağının Eğitim Stresi üzerindeki etkisinin yordanmasına dönük basit regresyon analizi.*

Değişken	B	S.H	ß	t	p
Sabit	**79.054**	**4.175**		**18.933**	**.000**
Denetim Odağı Toplam	**-.359**	**.051**	**-.370**	**-6.988**	**.000**
R=.370 **F(1-308)=48.83** **P=.000**					**R^2=.137**

Basit regresyon tablosu incelendiğinde, denetim odağı eğitim stresi puanlarındaki varyansın %13'ünü açıklamaktadır (R=.37, R^2=.137, F(1-308)=48.83, p<.01). Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi bulgularına bakıldığında ise, denetim odağının (ß= -.370, p<.01) eğitim stresini negatif yönde ve anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma ortaokul öğrencilerinde eğitim stresi ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Elde edilen bulguların ilkine bakıldığında; öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin eğitim stresi toplam puanı, başarı kaygısı ve beklentiye karşı umutsuzluk alt boyutlarının puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin Eğitim Stresi, başarı kaygısı ve beklentiye karşı umutsuzluk alt boyutlarının puanları erkek öğrencilerin alt puanlarına göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Literatürde eğitim stresinin cinsiyet değişkenine göre farklılıklarını ele alan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Macit (2017) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada kız öğrencilerin eğitim stresi puanlarının erkek öğrencilerin eğitim stresi puanlarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Temel (2022) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada kız öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği toplam puanları ile iş yükü ve öz beklenti alt boyut puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bayram (2019) ve Balta (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkek öğrencilerin akademik stres puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan Akbulut (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada eğitim stresi algılama düzeyleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu çalışmada kız öğrencilerin eğitim stresi puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek oluşu, ergen kızların olumsuz yaşam olaylarını erkeklere göre daha fazla stresli olarak algılamaları (Davis, Matthews ve Twamley, 1999), ergen kızların genel stresörlere erkeklerden daha fazla

depresif belirtilerle yanıt vermeleri (Liu ve Lu, 2012) ile ilişkilendirilerek yorumlanabilir. Öte yandan son dönemlerde yapılan ortaokul ve lise kademesindeki kız öğrencilerin, sene sonunda girdiği üst kademeye geçiş sınavlarındaki puanlarının erkeklere göre daha yüksek olması (Ösym, 2019a, 2020b, 2021c; Meb, 2021), süreç içerisinde daha fazla çaba göstermelerinin yanı sıra yüksek beklenti içerisine sokabilmekte ve bu da stres üretmelerine neden olabilmektedir. Ayrıca ebeveyn tutumları da dikkate alındığında, eğitim alanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasen koruyucu tutum ve davranışlar ile sık karşılaşması, daha fazla stres yaşamalarının da bir diğer göstergesi olabilir. Araştırmaların geneline bakıldığında; ödevler, sınavlar, beklentiler ve akranlarıyla yapılan kıyaslamalar sebebiyle eğitim sürecinin öğrencilerde oluşturduğu baskı, öğrencilerin stres üretmelerine sebep olabilmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, öğrencilerin eğitim stresi ve denetim odağı arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmasıdır. Öğrencilerin eğitim stresi puanları ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu bulunmuştur. Eğitim stresi yüksek olan öğrencilerin denetim odağı puanları düşük çıkmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında eğitim döneminde daha fazla stres yaşayan öğrenciler dıştan denetimli olma eğilimi gösterirken, stresi az veya ortalama düzeyde olan öğrencilerin içten denetimli olduğu görülmektedir. Mamayusupova (2020) yaptığı araştırmada da eğitim stresi ile dış kontrol odağı arasında pozitif ve akademik stres ile iç kontrol odağı arasında negatif korelasyon çıktığı görülmektedir. Sınavlarda istediği sonucu alamayan öğrencilerin nedenlerini dışsal faktörlerde araması, öz düzenleme kapasitesini dolayısı ile motivasyonlarını da düşürdüğü ve başarısızlığı pekiştirdiği, diğer yandan içten denetimli olan, başarısızlıkları üzerine düşünen, yanlışlarını düzelterek ilerlemeye çalışan öğrencilerin, başarısızlığa karşı tolerans seviyelerini de yükseltebilecekleri düşünüldüğünde, eğitim hayatlarında stres düzeylerinin de düşeceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu eğitim stresi ve denetim odağı ile ilişkili olan öğrencilerin odalarını olup olmamasıdır. Sonuçlara bakıldığında kendilerine ait odaları olan öğrencilerin olmayanlara göre başarı beklentisinden kaynaklı stresin ve beklentiye karşı umutsuzluk ortalamalarının daha az olduğu görülmektedir. Oltulu (2019) yaptığı fenomonolojik araştırmaya bakıldığında öğretmenler, öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı kazanabilmesi için fikir birliği içinde olduğu etkenlerden birinin, öğrencilerin kendilerine ait düzenli bir odalarının olmasıdır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerin evde de devam ettiği düşünüldüğünde, kendilerine ait odası, düzeni olan öğrencilerin daha fazla sorumluluk aldığı, plan ve program dahilinde çalışabilme işlevselliğinin artacağı, dolayısı ile başarıya olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Nitekim araştırma bulgusu; öğrencilerinin odalarının olmasının denetim odağından aldığı puanların da yüksek çıktığını göstermekte ve bu öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasen içsel denetimli olduklarını göstermektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması, eğitim alanında daha az stres yaşadıklarını ve içten denetimlerine katkı sağladıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin Denetim Odağı Ölçeği toplam puanları baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre babanın lise veya üstü mezun olması durumunda öğrencilerin denetim odağı toplam puanları daha yüksek çıkmıştır. Literatüre bakıldığında farklı araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Babanın aldığı eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarının içten denetimli olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcutken (Sert, 1999; Tan, 2000; Ulutaş, 1999), Candangil (2005) yaptığı araştırmada babanın eğitim düzeyinin, karar vermede öz – saygı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çalışmada anlamlı farklılığa ulaşılması, babanın eğitim düzeyi arttığında çocuklarına denetim odakları alanında daha fazla rehberlik etmesine, sorumluluklarının bilincinde yetiştirmesine, başarı ve başarısızlık durumlarında içsel referanslarına göre kendilerini değerlendirmelerine imkân sağlaması şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan bakıldığında anne eğitim düzeyinin, çocukların denetim odakları üzerinde anlamlı bir farklılığın çıkmaması, babalarının eğitim düzeyleri ne olursa olsun çocuklarının üzerinde daha fazla etkisinin olduğunu, babanı tutumu, otoritesinin çocuğun üzerindeki denetimini etkileyebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin denetim odağı ve alt boyutlarının eğitim streslerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizinde, yordayıcı değişkenlerin eğitim stresi üzerinde göreli önem sırası; Aile içi İlişkiler, Batıl İnanç, Akran İlişkileri, Başarı, Kader şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer yandan denetim odağı, alt boyutları olan aile içi ilişkiler ve batıl inanç ile eğitim stresi arasında negatif yönlü, anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Denetim odağı ölçeğinin ölçtüğü özelliklere bakıldığında aile içi ilişkilerde denetim odağı; bireyin evdeki işleyiş hakkında söz sahibi olabilmesi, ebeveynlerine düşüncelerine kabul ettirebilmesi, ebeveynlerin çocukları için yaptığı yorumlar veya tepkiler şeklindedir. Diğer yandan batıl inanç için denetim odağı; şans ve uğur getirdiğine inanılan nesneler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında öğrencilerde içten veya dıştan denetimli olmanın eğitim alanında yaşadıkları strese etki ettiği görülmektedir. Araştırma bulgusu, denetimi içten veya dıştan olan bir öğrencinin eğitim alanında yaşayacağı stres hakkında fikir edinmeyi sağlayabileceği gibi aile içi ilişkilerinde alınan kararlarda söz sahibi olan, kendi kararlarını kendisi alabilen, aile içinde yaşadığı bir sorunu dışsallaştırmak yerine sorumluluğu üzerine alabilen, başarı ve başarısızlık durumlarında kendi çalışma potansiyeline göre kendini değerlendirebilen, fikirlerine değer verilen öğrencilerin de yaşadıkları stres düzeyini ön görmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim stresi öğrencilerin hedeflerini belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmakta üzerine düşen sorumlulukları, yapması gereken iş ve işlemleri olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Nitekim araştırma bulgularına bakıldığında eğitim stresi yüksek olan bireylerin, başarı kaygılarının, beklentiye karşı umutsuzlukların, ders yükü gibi değişkenlerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim alanında ortalama miktarda stresin de gerekli olduğu bilincinde olarak, stres düzeylerinin artmamasına yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir.

Bu nedenle özellikle okullarda stres düzeyi yüksek olan öğrencilerin tespitinin önem arz ettiği ve öğretmen – rehberlik servisi iş birliğinde öğrencilerle sınıf rehberlik etkinlikleri, hedef belirleme, psikoeğitim çalışmaları, bireysel rehberlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Diğer bir yandan öğrencilerin denetim odaklarının da bu strese eşlik ettiği görülmektedir. Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca sınav süreçlerinden geçtiği düşünüldüğünde, içten denetimli olan öğrencilerin bu süreçleri daha az stres ile ya da stresör tepkileri ile daha iyi baş edebilecek potansiyelde ilerlettiği görülmektedir. Öğrencilerin ilk eğitim yuvasının aile olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocukların denetim odaklarının en fazla şekillendiği alanın burası olduğu söylenebilir. Bu nedenle özellikle Millî Eğitim Bakanlığının aileler bilinçlendirici projeler geliştirmesi ve Okul Psikolojik Danışmanlarının bu projeler içerisinde etkin bir şekilde yer alması ve okullarında, diğer öğretmenler ile konsültasyon halinde uygulaması önerilebilir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki öğretmenleri ile iletişimleri, öğretmenlerin öğrenciye karşı tutum ve davranışları da hem stres hem de denetim odakları üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerine başarmaya karşı inancı olan, onları özellikle eğitim konusunda destekleyen, motivasyonları arttırmasını sağlayan öğretmenler, öğrencilerin hem stres düzeylerinin optimal düzeyde tutmasına, hem de denetimlerinin içten olmalarına fayda sağlayacağı söylenebilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında sınıf ve branş öğretmenlerinin de sınıf yönetimi ve pedagojik alanlarına oldukça önem vermesi ve bunu öğrencilere yansıtması önemli ve gerekli görülmektedir.

Araştırma bulgularının dikkate alınmasında ve değerlendirilmesinde sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Nitekim araştırma bulgularından elde edilen veriler Milli Eğitim'e bağlı tek bir ortaokuldan elde edilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın genellenebilmesi bu ve benzeri araştırmaların farklı çalışma grupları üzerinde yapılması ile mümkündür. Araştırma nicel bulgular ile desteklenmiştir, etki derecesini daha iyi görebilmek için nitel araştırmalar da yapılabilir. Diğer yandan eğitim stresi ve denetim odağına etki eden faktörlerin daha detaylı bir şekilde açıklanabilmesi için ileride yapılacak çalışmalarda ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve ebeveyn tutumları da dahil edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Afsar, B., Maqsoom, A., Shahjehan, A., Afridi, S. A., Nawaz, A., & Fazliani, H. (2020). Responsible leadership and employee's proenvironmental behavior: The role of organizational commitment, green shared vision, and internal environmental locus of control. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. *27*(1): 297-312.

Ağır, M.S. (1996). *Normal lise ile imam hatip lisesi öğrencilerinin denetim odakları üzerine bir inceleme(*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akbulut, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Alfuqaha, O. A., Al-Olaimat, Y., Abdelfattah, A. S., Jarrar, R. J., Almudallal, B. M., & Abu ajamieh, Z. I. (2021*). Existential vacuum and external locus of control as predictors of burnout among nurses. Nursing Reports*, *11*(3): 558-567.

Ali Ahmed, S. ve Çerkez, Y. (2020). *The Impact of Anxiety, Depression, and Stress on Emotional Stability among the University Students from the View of Educational Aspects. Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones, 8*(3): e520

Asante, E. A. ve Affum-Osei, E. (2019*). Entrepreneurship as a career choice: The impact of locus of control on aspiring entrepreneurs' opportunity recognition. Journal of Business Research. 98*: 227-235.

Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Bayram, S. B. (2016). *Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35): 41-55.

Bedel, A., ve Güler, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini açıklamada eğitim stresi ve okul doyumunun rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230): 795-813.

Benassi, V. A., Sweeney, P. D., & Dufour, C. L. (1988*). Is there a relation between locus of control orientation and depression?. Journal of abnormal psychology. 97*(3): 357.

Caliendo, M., Cobb-Clark, D. A., Hennecke, J., & Uhlendorff, A. (2019). *Locus of control and internal migration. Regional Science and Urban Economics, 79*: 103- 468.

Caliendo, M., Cobb-Clark, D. A., Obst, C., Seitz, H., & Uhlendorff, A. (2022*). Locus of control and investment in training. Journal of Human Resources*. *57*(4): 1311-1349.

Candangil, S. Ö. (2015). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cobb-Clark, D. A., Kassenboehmer, S. C., & Sinning, M. G. (2016). *Locus of control and savings. Journal of Banking & Finance*. *73*: 113-130.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam.

Çelik I, Akın A, Sarıçam H. (2014) *A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress. Üniversitepark Bülten*. 3(1-2): 44-55.

Davis, M. C., Matthews, K. A. ve Twamley, E. W. (1999). *Is life more difficult on Mars or Venus? A meta-analytic review of sex differences in major and minor life events. Annals of Behavioral Medicine*, *21*(1): 83-97.

DeDeyn, R. (2008). *A comparison of academic stress among Australian and international students. UW-L Journal of Undergraduate Research*. XI: 1-4.

Demir, O. ve Tektaş, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. In *II. International Symposium on Economics, Finance and Econometrics, December* (pp. 6-7).

Findley, MJ ve Cooper, HM (1983). Kontrol odağı ve akademik başarı: bir literatür taraması. *Kişilik ve sosyal psikoloji dergisi*. *44* (2): 419.

Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F. ve Sancerni, D. (2019). *Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. International journal of environmental research and public health. 16*(15): 2778.

Garipağaoğlu, B. Ç. ve Güloğlu, B. (2015). *Öğretmen Adaylarında Öz Liderlik Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Öğrenilmiş Güçlülük ve Denetim Odağı*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *15*(2): 147-162.

Hiroto, D. S. (1974). *Locus of control and learned helplessness. Journal of experimental psychology*. *102*(2): 187.

Högberg, B. (2021). *Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. Social Science & Medicine*. *270:* 113-616.

Jayanthi, P., Thirunavukarasu, M. ve Rajkumar, R. (2015). *Academic stress and depression among adolescents: A cross-sectional study. Indian pediatrics. 52*(3): 217-219.

Jones, M. (2021). Öğrencinin Algıladığı Stres, Akademik Başarı ve Wellness Hub Kullanımı Arasındaki İlişki.

Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *1*(41): 245-264.

Li, Z. S. ve Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. *Nurse education today*. *90*: 104-440.

Liu, Y. ve Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health. 28*(4): 340-346.

Macit, O. (2017). *Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

Mamayusupova, D. (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin akademik öz – yeterlik düzeyleri ile eğitim stresi ve akademik kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Meb. (2021) https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsaminda-merkez-sinav-sonuclari-aciklandi/haber/23557/tr [14.12.2022]

Ng, T. W., Sorensen, K. L. ve Eby, L. T. (2006). *Locus of control at work: a meta-analysis. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*. *27*(8): 1057-1087.

Oltulu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ebeveyn, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* **(**Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Öngen, D. (2003). Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 35(35): 436-447.

Ösym, (2019a). https://www.osym.gov.tr/TR,16859/2019-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html [14.12.2022]

Ösym, (2020b). https://www.osym.gov.tr/TR,19424/2020-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html [14.12.2022]

Ösym, (2021c). https://www.osym.gov.tr/TR,21233/2021-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html [14.12.2022]

Özdemir, Y. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. *6*(2): 1-10.

Pekgirgin, I. (2014). *Beyaz yakalı çalışanların sahip oldukları denetim odağı ile algıladıkları stres ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polat, Ş. ve Özdemir, M. (2018*). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5): 1395-1406.

Rotter, J. B. (1967). *Beliefs, social attitudes, and behavior: A social learning analysis. Cognition, personality and clinical Psychology. San Francisco, Cal: Jossey-Bass. 967*: 112-140.

Ruzhenkova, V. (2019). *Suicidal behavior of the first year medical students as a result of academic stress* (results of transcultural study).

Selcen, A. (2009). *Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Spector, P. E. (1988). Development of the work locus of control scale. *Journal of occupational psychology*. *61*(4): 335-340.

Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y. ve Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of psychoeducational assessment*. *29*(6): 534-546.

Tabachnick, BG., Fidell, LS. ve Ullman, JB. (2007). *Çok değişkenli istatistikleri kullanma* (Cilt 5, s. 481-498). Boston, MA: Pearson.

Tan, D. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Temel, M. (2022). *Hemşirelik öğrencilerinin eğitim stresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya

Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J. ve López-Liria, R. (2020). *The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress.*

Tseng, M. S. (1970). *Locus of Control as a Determinant of Job Proficiency, Employability and Training Satisfaction of Vocational Rehebilitation Clients*. Journal of Counseling Psychology**.** 17(6): 487–491.

Türk-Kurtça, T. ve Kocatürk, M. (2020). The role of childhood traumas, emotional self-efficacy and internal-external locus of control in predicting psychological resilience. *International Journal of Education and Literacy Studies*. *8*(3): 105-115.

Ulutaş, İ. (1999). *İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Verma, S. ve Gupta, J. (1990). Some aspects of high academic stress and symptoms. Journal of Personality and Clinical Studies. 6: 7-12.

Washington, T. D. (2009). Psychological stress and anxiety in middle to late childhood and early adolescence: manifestations and management. *Journal of pediatric nursing*. *24*(4): 302-313.

Yan, Y. W., Lin, R. M., Su, Y. K. ve Liu, M. Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*. *46*(1): 63-77.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim Odağı. Kuzgun Y. Ve Deryakulu D. (Ed.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, N. Y. N. (2014). *Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İlkokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sebiha Köse[*11], M. Yüksel Erdoğdu[12]

Özet

Özet: Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir devlet okulunda 3. Ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 137'si % 46 kız, 161'i %54 erkek olmak üzere toplam 298 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeği ve Sosyal Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normallik testi sonuçları doğrultusunda; t Testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon teknikleri ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ki etkilerin yordanması için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri erkeklere göre daha yüksek, kızların kaygılı-kararsız bağlanma düzeyleri erkeklere göre daha yüksek ve kızların sosyal anksiyete düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Anne babanın dışında diğer kişiler tarafından bakım verilen öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri, anne baba tarafından bakım verilenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yeterince arkadaşa sahip olmadığını belirten öğrencilerin kaçınan bağlanma ve kaygılı-kararsız bağlanma düzeyleri yeterince arkadaşa sahip olduğunu düşünenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İki kardeş olan öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyi tek çocuklara, tek çocukların da üç ve üzeri kardeş sayısına sahip olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerden en büyük çocukların güvenli bağlanma düzeylerinin ortanca çocuklara göre, ortanca çocukların da kaçınan bağlanma düzeylerinin en büyük çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerden en büyük çocuk olanların güvenli bağlanma düzeyleri ortanca çocuklara göre, ortanca çocukların kaçınan bağlanma düzeylerinin de en büyük çocuklara göre yüksek bulunmuştur. Kaygılı-kararsız bağlanma stili ile güvenli bağlanma stilinin sosyal anksiyete üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve varyansın sadece % .20'ini açıkladığı görülmektedir. Genel olarak bulgular tartışılmış yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, Bağlanma Stilleri, Sosyal Anksiyete, Kaygı

[11] * Sebiha Köse [1], Psychological Counselor and Guide, Ministry of Education, Merchants and Industrialists Association Primary School, Department of Psychological Counseling and Guidance, İstanbul, Türkiye, sebsimsek@hotmail.com,

[12] * M. Yüksel Erdoğdu[2], Prof. Dr, Istanbul Sabahattin Zaim University, Department of Educational Sciences, İstanbul, Türkiye, yuksel.erdogdu@izu.edu.tr

** This study was presented as an oral presentation by Sebiha KÖSE at the 24th International Psychological Counseling and Guidance congress.)*

Examining the Relationship Between Attachment Styles and Social Anxiety Levels of Primary School Students

Abstract

Abstract: The purpose of this research is to examine the relationship between primary school students' attachment styles and social anxiety levels. This research was conducted with the relational survey model, which is one of the quantitative research types. The data of the research was obtained from a total of 298 students, 137 of whom were 46% girls and 161 of whom were 54% boys, studying in the 3rd and 4th grades of a public school in the Küçükçekmece district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Three-dimensional Attachment Style Scale and Social Anxiety Scale were used in the research. In line with the normality test results of the scores obtained in the research; Multiple regression analysis was used to predict the effects of independent variables on the dependent variable with t-test, one-way analysis of variance and correlation techniques. According to the research findings, female students' secure attachment levels were higher than boys, girls' anxious-ambivalent attachment levels were higher than boys, and girls' social anxiety levels were higher than boys. Secure attachment levels of students who were cared for by people other than their parents were found to be higher than those who were cared for by their parents. Avoidant attachment and anxious-ambivalent attachment levels of students who stated that they did not have enough friends were found to be higher than those who thought they had enough friends. It was found that the secure attachment level of students with two siblings was higher than that of single children, and that only children were higher than those with three or more siblings. It was found that the secure attachment levels of the oldest children were higher than the middle children, and the avoidant attachment levels of the middle children were higher than the oldest children. The secure attachment levels of the oldest children were found to be higher than the middle children, and the avoidant attachment levels of the middle children were higher than the oldest children. It is seen that anxious-ambivalent attachment style and secure attachment style are positively significant predictors of social anxiety and explain only .20% of the variance. In general, the findings were discussed, interpreted and suggestions were made.

Keywords. Attachment, Attachment Styles, Social Anxiety, Anxiety

GİRİŞ

Bebekler dünyaya geldikten sonra biyolojik ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda olup, birinin yardımına gereksinim duyarlar. Bebeklerin bu ihtiyacının dışında psikolojik ihtiyaç ve beklentileri de olmaktadır. Bu sebeple bebek ile ihtiyaçlarını karşılayan kişi arasında bir bağ oluşumu kaçınılmazdır. Bağlanma, bebek ve bakım veren kişi arasında içten, devamlı, süreklilik içeren ve her iki tarafın da bu ilişkiden memnun olması olarak tanımlanmıştır (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992). Bağlanma ilişkisi, tehlike veya zor durumlarda bebeğin bakım veren kişiyi güvenli bir sığınak (Davis, 2003) ve dünyayı keşfederken güvenli bir üs olarak görmesidir (Waters ve Cummings, 2000). Aynı zamanda bebeğin ileride kuracağı ilişkilerdeki bireysel farklılıkları erken dönemde kurduğu ilişki ile anlamlandırması (Weinfield, 1999), bebeğin anne ile kurduğu bağın çevresindeki diğer tüm nesnelerle kuracağı bağı ve bu nesnelere karşı oluşacak davranışlarının niteliğini ifade etmektedir (Ainsworth, 1979).

Bowlby (2012), bebeğin fiziksel ve temel ihtiyaçlarının sağlanmasının önemli olduğu kadar güvende hissetme, sevgi dolu bir bağ kurma ve ilgi görme ihtiyaçlarının da önemini vurgulamaktadır. Bebek doğduğu andan itibaren ilk olarak anne ile bağ kurduğu için anne ve

bebek arasındaki bağın önemine dikkat çekerek, anne veya bebeğe bakım veren kişinin, bebeğin ileriki yaşamına ve duygusal gelişimine etkisinin oldukça büyük olacağını belirtmektedir (Akkoca, 2009). Ainsworth (1978)' e göre güvenli, kaygılı-kararsız ve güvensiz-kaçınan şeklinde üç tür bağlanma tanımlanmaktadır. Bebek kendisini, olumsuz bir olayda veya tehlike altında hissettiğinde bakım veren kişiyi yakınında bulmak ve güvende olduğunu hissetmek ister (Bowlby, 1973). Bebeğin bağlanma figürü burada ihtiyaç duyduğu an yanındaysa ve bebeğin kendisini güvende hissetmesini sağlamışsa bebek çevresini ve dünyayı güvenli bir yer olarak algılar ve keşfe başlar (Bowlby, 2012). Güvenli bağlanan bebek kendini rahat, huzurlu hissederken bu bebekler ileride, olumlu benlik algısına ve ilişkilerde sağlıklı bir bakış açısına sahip olan, kişilerarası ilişki kurma becerisi daha yüksek, yardım istemekten çekinmeyen, iletişime açık olan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Shaver ve Hazan, 1989). Kaygılı-kararsız bağlanma stiline sahip olan bebekler ise ihtiyaçlarının bakım veren kişi tarafından karşılanıp karşılanmayacağı durumuna şüphe ile bakar, bebek bu belirsiz durumla baş edemediği için ayrılık kaygısı yaşar ve ayrılmak istemez, bu sebeple korku halinde ve yaşamın ileriki evresinde de kaygılıdır (Bowlby, 2012). Güvensiz-kaçınan bağlanma stilinde ise bebek kendisine bakım veren kişi ile temas halinde bulunmak istemez, bakım veren kişinin varlığı, yokluğu ya da uzaklaşması bebekte bir anlam ifade etmez ve yakınlık kurma eğiliminden de kaçınır (Ainsworth, 1978). Güvenli bağ kurulamayan bebekler ileride, yetersizlik algısına sahip olmakla beraber, yardım istemekten çekinen, iletişime kapalı ve olumsuz benlik algısına sahip olan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Shaver ve Hazan, 1989). Aynı zamanda güvensiz-kaçınan bağlanan kişiler yakınlığın sağlıklı kurulamaması sonucu kaygı yaşarlar.

Literatüre bakıldığında yapılan pek çok araştırmada ebeveynlere bağlanma ile kaygı arasında yakın ilişki olduğu görülmektedir (Duran ve Güler, 2022; Cansu ve Özçelik, 2018; Morsünbül ve Çok, 2011; Cebeci, 2009). Buradan hareketle güvenli kurulamayan bağlanma stillerinin insanlarda sosyal kaygı oluşturacağı ifade edilebilir. Sosyal kaygı, bireylerin başkaları tarafından yanlış anlaşılma, utanılacak veya komik duruma düşme eğilimi içinde olma (Dilbaz, 1997), olumsuz değerlendirilme (Mansell ve Clark, 1999), değersiz sayılma (Beck, 2005), sürekli izlendiği (Ekşi, 1990) ve kendisini her an sahnede imiş gibi hayal etmesi (Adams, 1995), sebebiyle korku ve endişe duyarak çekinmesidir.

Araştırmacılar sosyal kaygının hangi yaşta başladığı konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Kimileri ergenlik dönemi ile ortaya çıktığını düşünürken, kimileri de hayatın ilk yıllarında oluşabildiğini savunmaktadır (Telci, 2019). Sosyal kaygısı yüksek olanlar, yüz yüze iletişim kurmaktan kaçınan, fiziksel belirtiler göstermesi sebebiyle sosyal ortamlarda dikkat çekeceğinden endişe eden ve bu sebeplerle içe kapanan kişilerdir (Clark, 2001). Sosyal kaygıya sahip çocuklar genellikle okul ortamlarında, akademik olarak ve sosyal alanlarda sorunlar yaşarlar (Teachman ve Allen, 2007). Bunun sonucu olarak çocuklarda; topluluk önünde konuşamama, akademik başarıda yaşanan düşüş, yeni arkadaşlarla tanışamama, sportif ve

sanatsal faaliyetlerden geri durma, söz hakkı alamama gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Sertelin Mercan, 2016; Koçak, 2001; Eriş ve İkiz, 2013).

Özellikle okul dönemine başlayarak sosyal hayata adım atan çocukların, sosyal kaygı yaşayabileceği düşünülmekte, bu noktada bağlanma stilinin güvenli kurulup kurulmadığının önemi ortaya çıkmaktadır. Literatüre bakıldığında bebeklikte kurulacak güvenli bağın, onun çocukluk ve ileriki yaşamını, kurduğu arkadaşlık ve okul ilişkilerini, iletişim kurma ve toplumda sağlıklı olarak var olma becerisini yakından etkileyeceği ifade edilebilir. Güvenli bağ kuramayan çocuklarda ise sosyal kaygı oluşumunun kaçınılmaz olacağı düşünülerek, çocuklarda bağlanma stili ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması önemli olabilir. İlkokul öğrencilerinde bağlanma stili ve sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu takdirde, riskli grupların belirlenerek önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında tasarlanacak psikoeğitim programları için dayanak sağlayarak, gerekli önlemlerin alınmasına yönelik bu araştırma oldukça önemli olacaktır. Aynı zamanda bağlanma stili ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin daha çok ortaokul, lise ve üniversite (Çelebi, 2017) öğrencilerinde araştırıldığı ve ilkokul düzeyi öğrencilerinde bu ilişkinin araştırılmasının alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı; bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, doğumdan itibaren çocuğa kimin bakım verdiği, yeteri kadar arkadaşının varlığı durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeliyle ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla sayıdaki değişken arasında değişim varlığını ya da derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunun 3. ve 4. Sınıf öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri 137'si (%46) kız, 161'i (%54) erkek olmak üzere toplam 298 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin 91'i (%30,5) 8 yaş ve altında, 150'si (%50,4) 9 yaşında, 57'si (%19,1) 10 yaş ve üzerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 33'ü (%11) tek çocuk, 162'si (%54,4) 2 kardeş, 103'ü (%34,6) 3 ve üzeri kardeşe sahiptir. Öğrencilerin 33'ü (%11) tek çocuk, 106'sı (%35,6) en büyük çocuk, 69'u (%23,2) ortanca çocuk, 90'ı (%30,2) en küçük çocuktur. Öğrencilerin doğumdan itibaren 271'ine (%91) anne-baba beraber, 27'sine (%9)

ebeveynlerinden sadece biri veya diğer kişiler bakım vermiştir. Öğrencilerin 230'u (%77,2) yeterince arkadaşa sahip olduğunu söylerken, 68'i (%22,8) yeterince arkadaşa sahip olmadığını veya bazen olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koymak ve veri elde etmek için araştırmacı tarafından "Demografik Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin; cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, doğumdan itibaren kimin bakım verdiği ve yeterince arkadaşının olup olmadığı sorularına yer verilmiştir.

Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeği

Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği Erzen (2016) tarafından bağlanma stillerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin güvenli bağlanma, kaygılı-kararsız bağlanma ve kaçınan bağlanan olmak üzere 3 farklı bağlanma stilini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte ve 5'li likert şeklinde oluşturulan 18 Madde vardır. 1'den 5'e kadar olan maddelerde; 1 seçeneği 'Kesinlikle Katılmıyorum ve 5 seçeneği 'Kesinlikle katılıyorum.' olarak derecelendirilmiştir. Güvenli Bağlanma Stilini ortaya koyan 5 madde, Kaçınan Bağlanma Stilini ortaya koyan 7 madde ve Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stilini ortaya koyan 6 madde vardır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iki olumsuz bir olumlu alt boyuta sahip olması dolayısıyla ölçeğin tamamına ait bir Cronbach Alpha değeri elde edilmesi mümkün olmadığından her bir alt boyut için ayrı ayrı bu değerler belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı alt ölçeklerde Güvenli Bağlanma Stili için .69, Kaçınan Stil için .80, ve Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili için ise .71 olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi, ölçekte yer alan 18 maddenin üç boyut altında tutarlı şekilde toplandıklarını ortaya koymuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin .49 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Bağlanma stilleri bebeklik döneminde yerleşen ve kalıcı hale gelen bir kavram olduğu için kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla elde edilen ve herhangi bir sınıf veya yaş ayrımı gözetmeksizin seçilen tüm yaş gruplarındaki katılımcılara uygulama yapılmıştır (Erzen, 2016). Araştırmada her bir alt boyut için Cronbach Alpha katsayıları yeniden hesaplanmış ve Güvenli Bağlanma Stili için .73, Kaçınan Stil için .66 ve Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili için ise .63 olarak bulunmuştur.

Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği (Yenilenmiş Biçimi)

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla La Greca ve Stone (1993) tarafından geliştirilmiş olan ve Demir vd. (2000) aracılığı ile Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik hesaplaması yapılan 18 maddeden ve tek boyuttan meydana gelen Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği (Yenilenmiş Biçimi) kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu ve test-

tekrar test ile güvenirliğinin .80 olduğu bulunmuştur. Beşli likert tipinde olan ölçek, çalışmaya katılan çocuklar tarafından hiçbir zaman (1) ile daima (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puan çocuğun sosyal kaygı düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği'nin Cronbach Alpha katsayısı 18 maddelik yapı için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin çalışma için güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada Cronbach Alpha katsayısı yeniden hesaplanmış ve .80 olarak bulunmuştur.

İşlem Süreci

Uygulama 17-21 Ekim 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılabilmesi için gereken izinler alınmış olup uygulama aşamasında ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin ve demografik bilgi formunun nasıl uygulanacağı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak 25-30 dakikada cevaplamayı bitirdikleri gözlemlenmiştir.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen bulguların istatistiksel analizlerini yapmak için SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Üç Boyutlu Bağlanma Stili ölçeği alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmış, Güvenli Bağlanma Stili basıklık değeri -.501 ile .281 arasında çarpıklık değeri -.548 ile .141 arasında bulunmuştur. Kaçınan Bağlanma Stili -.201 ile .281 arasında çarpıklık değeri .590 ile .141 arasında bulunmuştur. Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili basıklık değeri .253 ile .281 arasında çarpıklık değeri .501 ile .141 arasında bulunmuştur. Sosyal Anksiyete Ölçeği basıklık değeri -.028 ile .281 arasında çarpıklık değeri .567 ile .141 arasında bulunmuştur. Değerler +1,5 ile -1,5 arasında çıktığı için puanların normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre normallik açısından önemli bir ihlalin olmaması adına basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması beklenmektedir. Bu sebeple ikili ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlılığı için ilişkisiz t Testi; ikiden fazla grup ortalamalarından elde edilen değerlerin anlamlılığını test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından faydalanılarak elde edilmiştir.

BULGULAR

Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri (N=298)

Ölçekler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart S.
Sosyal Anksiyete Top.	18.00	80.00	42.07	12.17
Güvenli Bağlanma S.	5.00	25.00	18.15	5.16
Kaçınan Bağlanma S.	7.00	31.00	14.89	5.42
Kaygılı-Kararsız B. S.	6.00	30.00	13.78	4.89

Tablo 1'e bakıldığında Sosyal Anksiyete Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 42.07, standart sapmasının 12.17, Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeğinin boyutlarından; Güvenli Bağlanma Stili puanlarının aritmetik ortalaması 18.15, standart sapması 5.16, Kaçınan Bağlanma Stili puanlarının aritmetik ortalaması 14.89, standart sapması 5.42, Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili puanlarının aritmetik ortalaması 13.78, standart sapması 4.89 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeği Alt Boyutları ve Sosyal Anksiyete Ölçeği Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
Sosyal Anksiyete Ölç.	-			
Güvenli Bağlanma S.	.083	-		
Kaçınan Bağlanma S.	.289**	-.144*	-	
Kaygılı-Kararsız Bağ. S.	.437**	-.027	.521**	-

*p<.01 **p<.05

Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeği alt boyutlarından; Güvenli Bağlanma Stili toplam puanları ile Sosyal Anksiyete Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r=0.083, p>.05). Üç Boyutlu Bağlanma Stili alt boyutlarından Kaçınan Bağlanma Stili toplam puanları (r=0.289, p<.05) ve Kaygılı- Kararsız Bağlanma Stili toplam puanları ile (r=0.437, p<.05) Sosyal Anksiyete Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği puanlarının ikili değişkenlere göre t testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği Puanlarının İkili Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları

	Değişkenler	Gruplar	N	X±S	Sd	t	P
Güvenli B. S.	**Cinsiyet**	Kız	137	18,97±5,08	298	2,54	.012
		Erkek	161	17,45±5,14			
Kaçınan B. S.		Kız	137	14,96±5,30	298	0,20	.835
		Erkek	161	14,83±5,53			
Kaygılı-Kararsız B.		Kız	137	14,42±4,88	298	2,08	.038
		Erkek	161	13,24±4,84			
Sosyal Ank. Ö.		Kız	137	44,28±11,86	298	2,92	.004
		Erkek	161	40,19±12,16			
Güvenli B. S.	**Arkadaş**	Evet	230	18,29±5,19	298	0,86	.386
		Hayır	68	17,67±5,04			
Kaçınan B. S.		Evet	230	14,54±5,38	298	-2,03	.043
		Hayır	68	16,05±5,42			
Kaygılı-Kararsız B.		Evet	230	13,47±4,74	298	-2,03	.043
		Hayır	68	14,83±5,26			
Sosyal Ank. Ö.		Evet	230	41,33±12,39	298	-1,93	.054
		Hayır	68	44,57±11,14			
Güvenli B. S.	**Bakım Veren**	Anne Baba	271	17,96±5,25	298	-1,99	.047
		Diğer	27	20,03±3,74			
Kaçınan B. S.		Anne Baba	271	15,00±5,37	298	1,12	.263
		Diğer	27	13,77±5,89			
Kaygılı-Kararsız B.		Anne Baba	271	13,86±4,82	298	0,91	.361
		Diğer	27	12,96±5,61			
Sosyal Ank. Ö.		Anne Baba	271	41,98±12,23	298	-0,38	.704
		Diğer	27	42,92±11,81			

Öğrencilerin Güvenli Bağlanma Stili puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(298)=2.54, p<.05]. Kız öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri ($\bar{X}$=18,97) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=17,45) orta düzeyde (Cohend's d=0.29) daha yüksektir. Kaçınan Bağlanma Stili puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)=0.20, p<.05]. Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(298)=2.08, p<.05]. Kız öğrencilerin kaygılı-kararsız bağlanma düzeyleri ($\bar{X}$=14,42) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=13,24) orta düzeyde (Cohend's d=0.24) daha yüksektir. Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(298)=2.92, p<.05]. Kız öğrencilerin sosyal anksiyete düzeyleri ($\bar{X}$=44,28) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=40,19) orta düzeyde (Cohend's d=0.34) daha yüksektir.

Öğrencilerin Güvenli Bağlanma Stili puanları yeterince arkadaşlarının var olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)=0.86, p<.05]. Kaçınan Bağlanma Stili puanları yeterince arkadaşlarının var olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(298)=-2.03, p<.05]. Yeterince arkadaşa sahip olmadığını belirten öğrencilerin kaçınan bağlanma düzeyleri ($\bar{X}$=16,05) yeterince arkadaşa sahip olduğunu düşünenlere göre ($\bar{X}$=14,54) orta düzeyde (Cohend's d=0.27) daha yüksektir. Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili puanları yeterince arkadaşlarının var olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(298)=-2.03, p<.05]. Yeterince arkadaşa sahip olmadığını belirten öğrencilerin kaygılı-kararsız bağlanma düzeyleri ($\bar{X}$=14,83) yeterince arkadaşa sahip olduğunu düşünenlere göre ($\bar{X}$=13,47) orta düzeyde (Cohend's d=0.27) daha yüksektir. Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları yeterince arkadaşlarının var olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)=0.38, p<.05].
Öğrencilerin Güvenli Bağlanma Stili puanları bakım veren kişiye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(298)=-1.99, p<.05]. Anne babanın dışında diğer kişiler tarafından bakım verilen öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyleri ($\bar{X}$=20,03) anne baba tarafından bakım verilenlere göre ($\bar{X}$=17,96) orta düzeyde (Cohend's d=0.45) daha yüksektir. Kaçınan Bağlanma Stili puanları bakım veren kişiye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)=1.12, p<.05]. Kaygılı- Karasız Bağlanma Stili puanları bakım veren kişiye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)=0.91, p<.05]. Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları bakım veren kişiye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)=0.38, p<.05].

Öğrencilerin Üç Boyutlu Bağlanma Stili ile Sosyal Anksiyete Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinin sonuçlarına Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo. 4 Öğrencilerin Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği Puanlarının Yaş Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Anova ile İncelenmesi

	Yaş	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
Sosyal Anksiyete	7-8	91	41,20±11,94	GA	149,51	2	74,75	.502	.606
	9	150	42,14±12,08	Gİ	43904,85	295	148,83		
	10	57	43,26±12,87	T	44,054,37	297			
Güvenli Bağlanma	7-8	91	17,90±5,46	GA	21,37	2	10,68	.399	.671
	9	150	18,42±5,13	Gİ	7895,52	295	26,76		
	10	57	17,85±4,79	T	7916,89	297			
Kaçınan Bağlanma	7-8	91	15,06±5,85	GA	43,57	2	21,78	.740	.478
	9	150	14,54±5,40	Gİ	8684,98	295	29,44		
	10	57	15,52±4,73	T	8728,56	297			
Kaygılı-Kararsız B	7-8	91	13,24±5,46	GA	105,73	2	52,86	2.225	.110
	9	150	13,67±4,60	Gİ	7010,51	295	23,76		
	10	57	14,94±4,56	T	7116,25	297			

Öğrencilerin Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-297)=.50, p<.05]. Güvenli Bağlanma Stili puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f[2-297)=.39, p<.05]. Kaçınan Bağlanma Stili puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-297)=.74, p<.05]. Kaygılı- Kararsız Bağlanma Stili puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-297)=2.22, p<.05]. Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stili alt ölçekleri puanları Scheffe testi sonuçları yaş değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo. 5 Öğrencilerin Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Anova ile İncelenmesi

	KS	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	P
Sosyal Anksiyete	TÇ	33	42,09±14,78	GA	11,06	2	5,53	.037	.964
	2	162	42,23±12,44	Gİ	44043,30	295	149,29		
	3+	103	41,81±10,89	T	44054,37	297			
Güvenli Bağlanma	TÇ	33	17,90±5,45	GA	283,35	2	141,67	5,475	.005
	2	162	19,00±4,82	Gİ	7633,54	295	25,87		
	3+	103	16,89±5,35	T	7916,89	297			
Kaçınan Bağlanma	TÇ	33	14,24±5,20	GA	78,16	2	39,08	1,333	.265
	2	162	14,58±5,77	Gİ	8650,39	295	29,32		
	3+	103	15,58±4,86	T	8728,56	297			
Kaygılı-Kararsız B	TÇ	33	14,21±6,01	GA	81,49	2	40,74	1,709	.183
	2	162	13,30±5,14	Gİ	7034,76	295	23,84		
	3+	103	14,39±3,97	T	7116,25	297			

Öğrencilerin Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-297)=.03, p<.05]. Güvenli Bağlanma Stili puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [f[2-297)=5.47, p<.05]. İki kardeş olan öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyi puanları ($\bar{X}$=19,00), tek çocuk olan öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyi puanları ($\bar{X}$=17,90), üç ve üzeri kardeş sayısına sahip öğrencilerin güvenli bağlanma düzeyi puanları ($\bar{X}$=16,89) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; iki kardeş olanların ($\bar{X}$=19,00) Güvenli Bağlanma Stili puanları, üç ve üzeri kardeş sayısına sahip olanlara göre

($\bar{X}$=16,89) orta düzeyde (Cohend's d=0.41) anlamlı bir şekilde yüksektir. Kaçınan Bağlanma Stili puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-297)=1.33, p<.05]. Kaygılı- Kararsız Bağlanma Stili puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-297)=1.70, p<.05]. Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stili alt ölçekleri puanları Scheffe testi sonuçları kardeş sayısı değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo. 6 Öğrencilerin Üç Boyutlu Bağlanma Stili ve Sosyal Anksiyete Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Anova ile İncelenmesi

	DS	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	P
Sosyal Anksiyete	TÇ	33	42,27±14,77	GA	224,95	3	74,98	.503	.681
	EB	106	41,16±11,16	Gİ	43829,42	294	149,08		
	O	69	41,81±10,31	T	44054,37	297			
	EK	90	43,27±13,10						
Güvenli Bağlanma	TÇ	33	18,21±5,54	GA	394,14	3	131,38	5,135	.002
	EB	106	19,51±5,06	Gİ	7522,75	294	25,58		
	O	69	16,52±5,29	T	7916,89	297			
	EK	90	17,77±4,67						
Kaçınan Bağlanma	TÇ	33	14,42±5,29	GA	376,85	3	125,61	4,422	.005
	EB	106	13,69±5,20	Gİ	8351,70	294	28,40		
	O	69	16,65±5,17	T	8728,56	297			
	EK	90	15,12±5,59						
Kaygılı-Kararsız B	TÇ	33	14,24±6,17	GA	153,55	3	51,18	2,161	.093
	EB	106	13,37±5,11	Gİ	6962,69	294	23,68		
	O	69	14,97±3,79	T	7116,25	297			
	EK	90	13,18±4,89						

Öğrencilerin Sosyal Anksiyete Ölçeği puanları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(3-297)=.503, p<.05]. Güvenli Bağlanma Stili puanları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir [f[3-297)=5.13, p<.05]. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; en büyük çocuk olanların ($\bar{X}$=19,51) Güvenli Bağlanma Stili puanları, ortanca çocuk olan ($\bar{X}$=16,52) orta düzeyde (Cohend's d=0.57) anlamlı bir şekilde yüksektir. Kaçınan Bağlanma Stili puanları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermektedir [f(3-297)=4.42, p<.05].

Gruplar arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; ortanca çocuk olanların Kaçınan Bağlanma Stili puanları ($\bar{X}$=16,65), en büyük çocuk olanlara göre ($\bar{X}$=13,69) orta düzeyde (Cohend's d=0.57) anlamlı bir şekilde yüksektir. Kaygılı- Kararsız Bağlanma Stili puanları doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(3-297)=2.16, p<.05]. Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Üç Boyutlu Bağlanma Stili alt ölçekleri puanları Scheffe testi sonuçları doğum sırası değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Üç Boyutlu Bağlanma Stili Ölçeğinin Sosyal Anksiyete Ölçeği üzerindeki etkisinin yordanmasına dönük çoklu regresyon analizi.

Değişken	B	S.H.	ß	t	p	İkili r	Kısmı r
Sabit	20,703	3,231		6,407	.000		
Güvenli B.	.256	.124	.109	2.069	.039	.083	.120
Kaçınan B.	.232	.138	.103	1.681	.094	.289	.098
Kaygılı-Kararsız B.	.962	.152	.387	6.347	.000	.437	.347
R=.456 R^2=.208							
F(3-297)=25.774 P=.000							

Üç Boyutlu Bağlanma Stili alt boyutları olan (Güvenli B., Kaçınan B. Ve Kaygılı-Kararsız B.) öğrencilerin Sosyal Anksiyete düzeyleri ile anlamlı ilişkiler göstermektedir (R=.456, Adjusted R Square=.200, p<0.001). Adı geçen üç değişken birlikte sosyal anksiyetedeki varyansın sadece % .200'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal anksiyete üzerindeki göreli önem sırası; Kaygılı-Kararsız Bağlanma, Kaçınan Bağlanma ve Güvenli Bağlanma şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin anova sonuçları incelendiğinde ise Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili ile Güvenli Bağlanma Stilinin sosyal anksiyete üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal anksiyetesi arttıkça kaygılı-kararsız bağlanma düzeylerinin arttığı görülmektedir. Sosyal ilişkilerden kaçınan, durumlara, dünyaya ve çevreye umursamaz bakan, yakın ilişki kurmaktan geri duran öğrencilerin aynı zamanda ayrılık kaygısı yaşama, dünyanın güvenli bir yer olup olmadığı konusunda değişen düşüncelere ve kaygılı-kararsız bağ geliştirecek bir potansiyele sahip olabileceği söylenebilir. Bir diğer sonuca bakıldığında güvenli bağlanma ile kaçınan bağlanma arasında negatif korelasyon bulunduğu, öğrencilerin güvenli bağ kurdukça kaçınan bağlanma düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu durum çocukların dünyaya karşı güvenli bağ oluşturdukları zaman

kaçınan bağ kurma düzeylerinin azalacağını, daha kolay ve rahat sosyal ilişkilere gireceklerini, kendilerini sosyal ortamlarda daha rahat ifade ederek daha az kaçınma davranışında

bulunabilecekleri yönünde açıklanabilir. Bir diğer sonuç ise kaçınan ve kaygılı-kararsız bağlanma stili arasında pozitif korelasyon bulunduğu, öğrencilerin kaçınan bağlanma düzeyleri arttıkça kaygılı-kararsız bağlanma düzeylerinin de o derece arttığı belirtilebilir. Buna göre öğrencilerin kaçınan davranışlar gösterdiklerinde aynı şekilde kaygılı oldukları, dünyaya tam olarak güvenip güvenemeyeceklerini bilemedikleri, bazen çok yakın olmak isteyip bazen umursamaz ilişkiler geliştirerek kaçınan davranışlar gösterebilecekleri sonucunu ifade edebilir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre kız öğrencilerin Güvenli Bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sevinç ve Şener Kılınç (2018), Kenny ve Rice (1995), Haigler, Day ve Marshall (1995), Fujimori ve ark. (2017), Powers ve ark. (2006),'nın yaptıkları araştırmalara bakıldığında benzer şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Güvenli Bağlanma düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda doğumdan itibaren çocuklara bakım veren kişilerin yaklaşımına göre kız çocukları ile güvenli bağ oluşumun erkek çocuklarına oranla fazlalığından söz edilebilir. Kız çocuklarına kendi ayakları üzerinde durması, kendilerine daha özgüvenli ve şefkatli olmaları için bakım veren kişiler tarafından daha çok özen gösterildiği düşünülebilir. Literatüre bakıldığında cinsiyete göre bağlanma stillerinde farklı sonuçlar da görülmektedir. Anlamlı farklılıkların olmadığı araştırma sonuçlarıyla beraber (Ammaniti ve ark., 2000; Gezer, 2001 ve Kılıç, 2010) erkeklerde güvenli bağlanma düzeyinin kızlara göre daha fazla çıktığı araştırma bulguları da bulunmaktadır (Matsuoka ve ark., 2006; Özgür, 2014). Öte yandan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Kaygılı-Kararsız bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun literatürdeki Eroğlu (2011), Özgür (2014), Ottu ve Akpan (2011) araştırmalarıyla benzer olup, Brennan ve ark. (1991), Dede (2015), Erözkan (2004), Kaya (2010) araştırmalarından farklı olduğu belirtilebilir. Bu sonuca göre çocuklar büyütülürken bakım verenleri tarafından toplum baskısı sebebiyle evin içinde ve dışında farklı davranılması suretiyle özellikle kızlarda bu durumun daha çok yaşandığı düşünülerek kaygılı-kararsız olma durumunun oluşabileceği söylenebilir. Aynı şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Sosyal Kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Yılmaz (2015), Arıcıoğulları (2001) 'in sonuçları ile örtüşürken; erkeklerin kaygı düzeylerinin kadınlara göre yüksek çıktığı Dilbaz ve Güz (2003), Kalkan (2008)'in araştırmalarında ve anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı Savcı (2017), Ümmet (2007)'nin araştırmalarındaki bulguları ile örtüşmemektedir. Bu sonuçlara göre; kız öğrencilerde sosyal kaygının yüksek çıkmasının toplumun kız çocuklarına yüklemiş olduğu sosyal bir olgudan kaynaklı olabileceği bu sebeple kız çocukları yetiştirilirken hassas davranılıp üzerine düşülerek daha korumacı yaklaşılmasıyla sosyal ortamlardan uzak tutulması sonucu sosyal kaygının gelişebileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer veriye göre yeterince arkadaşa sahip olmadığını belirten öğrencilerin kaçınan ve kaygılı-kararsız bağlanma düzeylerinin yeterince arkadaşının olduğunu belirtenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaplan ve Aksel (2013), Moran ve Duboias (2002) nin yapmış olduğu araştırmalar da bu bulguyu destekler nitelikte ve aynı zamanda arkadaşları ile güçlü bir bağa sahip olanların kaçınan ve kaygılı-kararsız bağlanma stiline sahip olmadığını ortaya koymuşlardır. Bununla beraber arkadaşlık kurma, bu arkadaşlığı sürdürme ve sosyal ilişkiler içinde bulunabilme davranışı gösterebilmek için dünyayı güvenli bir yer olarak görmek dolayısıyla güvenli bir bağ oluşturmayı gerektirdiğinden, güvenli bağ kuramayan çocukların arkadaşlık kurma ve arkadaşa sahip olma becerisi geliştirmekte zorlanacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka veriye göre anne babanın dışında diğer kişiler tarafından bakım verilen çocuklarda güvenli bağlanma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum anne babaların çalışma hayatında daha aktif ve uzun süreli bulunması sebebiyle iş stresinin eve ve çocuk ile ilişkilerine yansıması, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zamanın azalması, bu kısa zamanlarda da yorulan anne babaların tahammül ve sabır durumlarının azalmış olabileceği söylenebilir. Bununla beraber çocuğa bakım veren kişilerin daha bilinçli oldukları, bakım verme konusunda kitaplara ve bilgilere çok daha kolay ulaşılması sebebiyle bu konudaki farkındalıklarının yüksek olduğu ve güvenli bağlanma stilinin oluşumunu arttırdığı ifade edilebilir. Özyürek ve Şahin (2005)'in çalışmasında da çıkan sonuç bu bulguyu destekler niteliktedir. Öte yandan Soygüt (2004), Ayaz (2015), Wood (2006)'un araştırmalarında çocuğa diğer bakım veren kişiler tarafından değil de anne babanın beraber bakım verdiği çocuklarda güvenli bağlanma düzeyinin yüksek olduğu belirtilmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir veriye göre bağlanma stillerinin yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir farklılığı olmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında yaş değişkenine göre benzer ve farklı bulgulara rastlanılmaktadır. Ermiş (2019), Majidova ve İpek (2020), Örenay (2021), Tun Telli (2021) 'in araştırmalarında güvenli bağlanma stili ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılığı olmadığı ortaya konulmuştur. Buist ve ark., (2002)'in çalışmasında da yaş arttıkça güvenli bağlanma düzeyinin arttığı görülmektedir. Yine Majidova ve İpek (2020), Örenay (2021)'in araştırmalarında Kaygılı-Kayıtsız bağlanma düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı ifade edilmektedir. Öte yandan Çetin ve ark. (2016)'nın araştırma bulgularında da kaygılı-kayıtsız bağlanmanın yaş ile anlamlı farklılaştığı belirtilmektedir. Ermiş (2019) ve Örenay (2021)'in araştırmalarında da kaçınan bağlanma düzeyinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken, Majidova ve İpek (2020)'in araştırmasında yaşa göre kaçınan bağlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bağlanma stillerinin yaşa göre anlamlı bir farklılığın çıkmaması örneklem grubunun bu yönde yaşantılarının azlığı, deneyimlerinin henüz tam olarak farkında olmamaları ve ilişkilerini bu yönde anlamlandırmamalarından kaynaklı olabilir. Demirel (2022)'in araştırmasında sosyal

kaygı ile yaş değişkeninin anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu durumun 10 yaş ve sonrasındaki öğrencilerin lehine olduğu belirtilmektedir. Bu durumun da çocukların bireysellikten yavaş yavaş sıyrılarak grup yaşantıları içine girmeye alışmaları, okul hayatının getirmiş olduğu sosyal ilişki deneyimleri ve ilişkilere alışarak paylaşımların artmasıyla açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer veriye göre güvenli bağlanma stilinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. İki kardeş olan öğrencilerin güvenli bağlanma düzeylerinin tek çocuk olan öğrencilere göre ve tek çocuk olanların da 3 ve üzeri kardeşe sahip olanlara göre daha yüksek çıktığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer ve farklı sonuçlar görülmektedir. Sumbas ve Özer (2017), Tok ve Özçelik (2018), Dağlıkan (2015), Şeker (2009)'un araştırmasında güvenli bağlanma ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilirken Atlay (2019), Çelik, Ekşi, Gülsu (2017), Kurt (2017)'un araştırmasında da kardeş sayısı arttıkça güvenli bağlanma düzeyinin arttığı belirtilmektedir. Tek çocuklu ailelerin aşırı koruyucu bir ebeveyn tutumu sergileyeceği bunun yanında üç ve üzeri çocuğu olan ailelerin de çocuk bakım ve ihtiyaçlarını gidermekte zorlanarak güvenli bağ kurabilmenin daha da zorlaşacağı düşünülerek iki çocuğu olanların bu dengeyi daha iyi kurabileceği öngörülebilir. Bu bağlamda iki kardeşe sahip olanların güvenli bağlanma düzeyleri ailelerin çocuklara sorumluluk vermesinin, birbirlerini idare etmelerinin ve aynı zamanda birbirleriyle daha verimli zaman geçirerek bütün yükün aileye bırakılmaması neticesinde aile ile de verimli zaman geçirmenin artarak bu ilişkinin güçlenebileceği sonucuna varılabilir.

Araştırmadan elde edilen son veriye göre güvenli bağlanma stilinin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre en büyük çocuk olan ilk çocuğun güvenli bağlanma düzeyi, tek çocuk olanlara göre; tek çocuk olanların en küçük çocuklara göre; en küçük olanların da ortanca çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı söylenebilir. En büyük çocukların aileye ilk gelen birey olmaları, anne babanın da çocuk bakımı konusunda daha titiz ve hassas olmaları, başka çocukları olsa da ilk çocuğa gösterilen özen ve değerin yerini hep koruduğu düşüncesinin yansıtılması sebep olarak yorumlanabilir. Mutlu ve ark. (2015)'in araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Kavlak (2004) da doğum sırasına göre güvenli bağlanma düzeyinin anlamlı bir farklılığı olmadığını belirtmektedir. Öte yandan Atlay (2019) ve Girgin (2021)'in araştırma sonuçlarında da ilk çocuklarda güvenli bağlanmanın diğer çocuklara göre daha düşük çıktığı bulunmuş ve bunun sebebi olarak da ilk çocukların kardeşlerinin doğumu ile yerinin sarsıldığını düşünmeleri, büyük çocuklara daha çok sorumluluk verilmesi ile diğer çocukların bakımlarını üstlenmeleri ve böylelikle doğdukları ilk zamanki ilgi ve şefkatin azaldığını hissetmeleri söylenebilir. Bir diğer sonuç olarak da kaçınan bağlanma stilinin doğum sırasına anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Güvenli bağlanma stili ile pozitif yönlü ve tam tersi olarak kaçınan bağlanma stiline sahip öğrencilerin ortanca çocuk, en küçük çocuk, tek çocuk ve en büyük çocuk olarak en yüksekten en düşüğe sıralandığı söylenebilir. Yazgan-İnanç ve ark.

(2015)'in araştırma bulguları da bunu desteklerken, Mutlu ve ark. (2015)'in araştırmasında da kaçınan bağlanmada doğum sırasına göre anlamlı bir farkın olmadığı bildirilmektedir. Yavuzer (2009) da tek çocuğa sahip olan ailelerin ekonomik koşullarının daha iyi olabileceği sebebiyle çocuklarına daha rahat imkânlar sunabileceği ve bu sebeple doğum sırasına göre bağlanma stillerinde bir farkın oluşmayacağını belirtmektedir.

Öğrencilerin bebeklik döneminden itibaren ebeveynlerine dolayısıyla çevre ve dünyaya güvenli bağlanma stili ile bağ kurmasının hem sosyal ilişkilerinde hem de okul ve arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir etkisinin olduğu sebebiyle anne baba ve çocuğa bakım veren kişilerin bu anlamda bilgi düzeylerinin arttırılması sağlanabilir. Önleyici rehberlik kapsamında anne babalara doğumdan önce ve sonrasında eğitimler verilerek çocuk için ailenin hazır ve daha bilinçli olması sağlanabilir. Bu bağlamda bağlanma stillerini inceleyerek derinlemesine ele alan nitel çalışmalar yapılabilir. Uzmanlar tarafından farklı bölgelerde örneklem gruplarıyla farklı yöntem ve çalışmalarla öğrencilerin güvenli bağlanmalarını arttırıcı ve bu duruma engel olabilecek etkenlerin azaltılmasına yönelik eğitimler yapılabilir. Anne babaların özellikle doğum öncesinde ve doğum sonrasında belirli aralık ve takiplerle hem ilişkilerini olumlu yönde arttırıcı hem de destekleyici çalışmalar planlanabilir. Okul hayatında öğrencilerin sosyal kaygı yaşamalarını önleyici psikoeğitim grup planlamaları yapılarak sosyal etkinlik ve aktivitelerle desteklenebilir. Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerle iyileştirici grup etkinlikleri tasarlanarak çalışma işlevsel sonuçlara yönlendirilebilir.

Araştırma, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinden bir devlet okulu öğrencileri ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda başka şehirden ve farklı kademelerden öğrencilere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

Adams, J. F. (1995). Ergenliği Anlamak. (B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.

Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American psychologist*, *34*(10), 932.

Ammaniti M, Van Ijzendoorn MH, Speranza AM, Tambelli R. (2000). Internal Working Models Of Attachment During Late Childhood and Early Adolescence: An Exploration Of Stability And Change. Attachment & Human Development, 2(3): 328-345.

Arıcıoğulları, Z. (2001). Ortaöğretim Öğrencilerinde Sosyal Fobi Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki Ve Bunları Etkileyen Faktörler. Tıpta Uzmanlık Tezi. Dicle .

Atlay E. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Babaya Güvenli Bağlanma Ve Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Attachment, Vol. 1 New York. *NY: Basic Books [Google Scholar]*.

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger* (pp. 1-429). London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.

Bowlby, J. (2012). Bağlanma. *TV Soylu (çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık (Orijinal Baskı Tarihi 1969)*, *74*.

Bowlby, J., & Soylu, T. V. (2012). *Bağlanma ve kaybetme*. Pinhan Yayıncılık.

Brennan KA, Shaver PR, Tobey AE. (1991). Attachment Styles, Gender and Parental Problem Drinking. Journal of Social and Personal Relationships, 8(4): 451–466

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. Developmental psychology, 28(5), 759.

Buist KL, Dekovic M, Meeus W, Van Aken MA. (2002). Developmental Patterns in Adolescent Attachment To Mother, Father and Sibling. Journal of Youth and Adolescence, (31): 167-176.

Çelebi, G. Y. (2017). Ergenlerde sosyal kaygı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1729-1736.

Çelik H, Ekşi H, Gülsu N. (2017). Orta Çocukluk Döneminde Güvenli Bağlanma ile Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(47).

Çetin N, Güngör Aytar A, Pak MD, Artık A. (2016). Ergenlerde Anne-Baba ve arkadaşlara bağlanma biçimleri ile Romantik İlişkilerde Sorun Çözmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Toplum ve Sosyal Hizmet, 27(2): 79-95.

Dağlıkan S. (2015). Ortaokul Çağı Çocuklarında Bağlanma Stilleri Ve Benlik Saygısı. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Davis, D., Shaver, P. R., & Vernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(7), 871-884.

Dede F. (2015). Lise Öğrencilerinin Çatışma Çözme Yaklaşımlarının Bağlanma Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., ve Uysal, Ö. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, *13*(1), 42-48.

Demirel S. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılığı Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri, Akran Zorbalığı Ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. Psikiyatri Dünyası, 1(1), 18-24.

Duran, B., ve Güler, K. (2022). Sosyal kaygısı olan ve olmayan bireylerde erken dönem uyum bozucu şemalar ve yakın ilişkilerde bağlanma düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *25*(3), 300-309.

Ekşi, A. (1990). Çocuk, genç, ana babalar. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ermiş BS. (2019). Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri, Aile Yaşam Doyumları Ve Duygusal Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eroğlu Akın RS. (2011). Ergenlerde Bağlanma Stilleri, İnternet Sosyal İletişim Ağlarının Kullanımı ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erözkan A. (2004). Lise öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(4).

Erzen, E. (2016). Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 17, 3, 01-21.

Fujimori A, Hayashi H, Fujiwara Y., Matsusaka T. (2017). Influences of Attachment Style, Family Functions and Gender Differences On Loneliness In Japanese University Students. Psychology, 8: 654-662.

Gezer ZÜ. (2001). Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Aile Yapıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Girgin M. (2021). 9-12 Yaş Grubundaki Kekemelik Tanısı Almış Çocukların Güvenli Bağlanma Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstisüsü, Ankara.

Güz, H. ve Dilbaz, N. (2003). Sosyal Kaygı Bozukluğu ile Panik Bozukluğu Olgularının Demografik ve Bazı Klinik Özellikler Açısından Karşılaştırılması. Klinik Psikiyatri Dergisi, 6, 32–38.

Haigler, V. F., Day, H. D. and Marshall, V. V. (1995). Parental Attachment and Gender-Role Identity. Sex Roles, 33(3), 203- 220.

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological inquiry*, *5*(1), 1-22.

Kalkan, M. ve Koç, H. (2008). Psikolojik Dogum Sırası Bireylerin Stresle Basa Çıkma Stratejilerinin Yordayıcısı mıdır?. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3 (30), 45-59. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21450/229846

Kaplan, B, Eda Şeyda Aksel, E D. Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Nesne Psikoloji Dergisi (NPD), 2013, Cilt 1, Sayı 1, Volume:1, Number:1.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kavlak OÜ. (2004). Maternal Bağlanma Ölçeğinin Türk Toplumuna Uyarlanması. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaya, B. (2010). Yatılı İlköğretim Bölge Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kenny, M. E., & Rice, K. G. (1995). Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status, applications, and future considerations. The Counseling Psychologist, 23, 433-456.

Kılıç G. (2010). Lise Öğrenimi Görmekte Olan Ergenlerin Atılganlık Düzeylerinin Ebeveynlerine Bağlanma Örüntülerine ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Darıca İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Anneye Bağlanma Stilleri ile Kardeş Kıskançlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of clinical child psychology*, *22*(1), 17-27.Beck, A. T. (2005). Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar. (A. Türkcan, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık

Majidavo F, Ipek M. (2020). Bağlanma Stili ile Evliliğe Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Aydın Sağlık Dergisi, 6(1): 57-78.

Matsuoka N, Uji M, Hiramura H, Chen Z, Shikai N, Kishida Y., Kitamura T. (2006). Adolescents' Attachment Style and Early Experiences: A Gender Difference. Archieves of Women's Mental Health, 9: 23-29.

Mayo-Wilson, E., Dias, S., Mavranezouli, I., Kew, K., Clark, D. M., Ades, A. E., & Pilling, S. (2014). Psychological and pharmacological interventions for social anxiety disorder in adults: a systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, *1*(5), 368-376.

Mercan, Ç. S. (2016). Ostracism Experience Scale for Adolescents: Turkish validity and reliability. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 175.

Moran, B. L. ve DuBois, D. L. (2002). Relation of social support and self-esteem to problem behavior: Investigation of Differing Models. Journal of Early Adolescence, 22, 407-435.

Morsünbül, Ü., ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3*(3), 553-570.

Mutlu C, Yorbık Ö, Tanju İA, Çelikel F, Sezer RG. (2015). Doğum Öncesi, Doğum Sırası ve Doğum Sonrası Etkenlerin Annenin Bağlanması ile İlişkisi. Anatolian Journal of Psychiatry, 16: 442-450.

Ottu, I. F. ve Akpan, U. I. (2011). Predicting marital satisfaction from the attachment styles and gender of a culturally and religiously homogenous population. Gender and Behaviour, 9(1), 3656-3679

Örenay S. (2021). 14-17 Yaş Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Anksiyete Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özgür, H., (2014). Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Flört Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mardin Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Powers SI, Pietromonaco PR, Gunlicks M., Sayer A. (2006). Dating Couples' Attachment Styles and Patterns of Cortisol Reactivity and Recovery in Response to a Relationship Conflict. Journal of Personality and Social Psychology, 90(4): 613.

Savcı, M. (2017). Ergenlerin sosyal zeka, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler [YayımlanmamıĢ yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sevinç, G. ve Şener Kılınç, T. (2018). Güvenli Bağlanma Düzeyi Ve Benlik Kurguları İle Üniversiteye Yeni Başlayan Öğrencilerin Uyumu Arasındaki İlişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14 (3) , 306-324. DOI: 10.17244/eku.377465

Sumbas E, Özer Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinde Anne Babaya Bağlanmanın İncelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 18(1): 288-310

Şeker, B., G. (2009). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013*). Using multivariate statistics (6. bs.). Boston*: Pearson. DOI: 10.4236/ijg.2014.55049

Tanas Telci, H. *Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Teachman, B. A., & Allen, J. P. (2007). Development of social anxiety: Social interaction predictors of implicit and explicit fear of negative evaluation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(1), 63-78.

Tok, C. ve Özçelik Ö., D., A. (2018). Ergenlerin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 11(58), 570-579.

Tun Telli M. (2021). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Tanılı Çocukların Annelerine Bağlanma Stilleri ile Algıladıkları Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Turan Cebeci, S. C. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ümmet,D. (2007).Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Cinsiyet Rolleri Ve Aile Ortamı Bağlamında İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Waters E. & Cummings E.M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. Child Development, 71, 164-172.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant–caregiver attachment.

Yavuzer H. (2009). Ana-Baba ve Çocuk. Remzi Kitabevi, İstanbul

Yazgan Inanç B, Bilgin M, Kiliç Atici M. (2015). Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi. Pegem Akademi, Ankara

Yılmaz, G. (2015). Ergenlerde mobil telefon bağımlılığının sosyal anksiyeteye etkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Ergenlerde Eğitim Stresi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü

Furkan Kaşıkcı[13], Gülendam Akgül[14]

Özet

Bu araştırma sürecinde ergenlerin eğitim stresi ile okula yabancılaşmaları arasında bilişsel esnekliğin aracı bir rolü olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında 219 (%26.8) kız 93 (%73.2) erkek olmak üzere toplam 312 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Eğitim Stresi Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Bilişsel esnekliğin eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkide aracı rolünü incelemek amacıyla öncelikle tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmış bir sonraki aşamada ise PROCESS makrosu kullanarak aracılık analizi (Model 4) yapılmıştır. Bu kapsamda ergenlerde eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönlü ve anlamlı; bilişsel esneklik ile okula yabancılaşma ve eğitim stresi arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ek olarak eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasında bilişsel esnekliğin aracı role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim Stresi, Okula Yabancılaşma, Bilişsel Esneklik, Aracılık, Ergenlik

The Mediating Role of Cognitive Flexibility in The Relationship Between Educational Stress and School Alienation in Adolescents

Abstract

This research examined whether cognitive flexibility has a mediating role between educational stress and school alienation of adolescents. A total of 312 high school students, 219 (26.8%) female and 93 (73.2%) male, participated in the study. The Educational Stress Scale, School Alienation Scale, and Cognitive Flexibility Scale were used as data collection instruments in the research process. In order to examine the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between educational stress and school alienation, univariate and multivariate normality analyses were performed first, and in the next step, mediation analysis (model 4) was performed using PROCESS macro. In this context, positive and significant relationships were found between educational stress and alienation from school; negative and significant relationships were found between cognitive flexibility and alienation from school and educational stress. In addition, it was concluded that cognitive flexibility has a mediating role between educational stress and alienation from school.

Keywords: Educational Stress, School Alienation, Cognitive Flexibility, Mediation, Adolescence

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, özellikle bireyin kimlik edindiği, duygusal ve sosyal ilişkiler geliştirdiği, fiziksel ve zihinsel olarak büyük değişimler yaşadığı bir evre olarak karakterize edilir (Santrock, 2012). Bu dönemde öğrenciler akademik başarıları ve gelecekleri hakkında yoğun endişe ve beklentilerle karşılaşmaktadır (Castro vd., 2015; Ma vd., 2018; Pinquart & Ebeling, 2020). Ergenlik döneminin gelişimsel görevleri ile birleştiğinde, eğitim ortamıyla ilişkili

[13] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi ABD, fkasikci@ankara.edu.tr
[14] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi ABD, gakgul@ankara.edu.tr

kaygıların ergenlerin okula yönelik tutumlarıyla ve özellikle okula yabancılaşma ile ilişkisi açısından önem taşımaktadır.

Kaygı verici ve gergin bir okul ortamı okula yönelik tutumu olumsuz etkilemektedir (Moè vd., 2009). Bu durum ise okula yabancılaşma ile sonuçlanabilir (Al Rajhi ve Alkhalili, 2020; Khangura vd., 2021). Okula yabancılaşma, başlangıçta okulu seven öğrencilerin zamanla öğrenme ve okula karşı olumsuz tutumlar geliştirme, okuldan uzaklaşma hatta zamanla okulu bırakmaya değin varan kendilerini okul ortamında yabancı hissetmeleri ve bu durumun sosyal, duygusal ve akademik uyumlarına olumsuz etki etmesi ile karakterize edilir (Morinaj vd., 2017). Aynı zamanda benlik kaybı, ilgisizlik, yalnızlık, umutsuzluk, izolasyon ve karamsarlık kavramlarıyla da ifade edilir (Hascher ve Hadjar, 2018). Okula yabancılaşmanın, öğrencilerin derse katılımı, problemli davranışları gibi önemli kavramlarla ilişkisi (Morinaj vd., 2019) nedeniyle okula yabancılaşmayı etkileyen faktörlerin araştırılması önemlidir.

Eğitim stresi öğrencilerin okula yabancılaşmasını etkileyen faktörlerden birisidir. Khangura vd., (2021) akademik kaygının ergenlerde akademik yabancılaşma ile ilişkisini göstermektedir. Eğitim stresinin okula yabancılaşma ile ilişkisini Türkiye de ortaokul öğrencilerinde ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Polat ve Özdemir, 2018). Öğrencilerin okul ve eğitim ile ilgili endişelere sahip olma hali olarak tanımlanan eğitim stresi (Cassady, 2010), genel olarak öğrencilerin okula ilişkin olumsuz duygulara sahip olmasına yol açmaktadır (Back, 2015; Moè vd., 2009). Eğitim stresi, dikkat ve odaklanma gibi bilişsel beceriler, akademik başarı, öğrenme süreci ve öğretmen öğrenci ilişkisi dahil eğitim ortamlarında çok sayıda çıktı ile ilişkilidir (Tayyab vd., 2023). Eğitim stresinin özellikle çalışma baskısı ve beklentiye karşı umutsuzluk boyutlarının ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyini yordadığı bulunmuştur (Kaya ve Sezgin, 2017). Bu çalışmada eğitim stresinin okula yabancılaşma ile ilişkisi ele alınacaktır.

Çalışma baskısı, aşırı iş yükü, not kaygısı, yüksek beklentiler, umutsuzluk, düşük okul bağlılığı, akran zorbalığı, psikolojik uyumsuzluk, düşük öğretmen kabulü ve düşük akademik yaşam doyumu gibi faktörler alanyazında eğitim stresinin nedenleri arasında sayılabilir (Kuyumcu ve Kirazcı, 2020; Sun ve diğerleri, 2013; Odacı vd., 2023). Özellikle ergenlik döneminde, akademik beklentiler, akran ilişkileri ve gelecek endişeleri ergenlerin eğitim stresi yaşamalarına yol açabilir. Yoğun bir eğitim stresi altında olan öğrenciler, okula karşı negatif duygular geliştirmeye daha eğilimli olabilirler. Örneğin, Çağlar (2013) adil bir öğrenme ortamı yaratılması, öğretmen öğrenci ilişkilerinin arttırılması gibi öğrenme ortamının özelliklerinin daha az okuldan yabancılaşmayla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan eğitim ortamında yoğun stresin, gençlerin okul ortamını olumsuz bir şekilde değerlendirmelerine, okula karşı duyarsızlaşmalarına ve olumsuz deneyimler yaşamalarına yol açabileceği düşünülmektedir.

Ergenlerin bu olumsuz deneyimlerle başa çıkmada alternatif çözüm önerileri kullanması diğer bir ifadeyle bilişsel açıdan esnek olması büyük öneme sahiptir. Bilişsel esneklik ise bireyin

karşılaştığı sorunlara farklı çözüm yolları üretebilmesi ve zorluklarla etkili başa çıkmayı sağlamak için bilgiyi yeniden çerçeveleme ve değerlendirmeyi sağlayan üst düzey bilişsel bir beceri olarak ifade edilir (Bonanno ve Burton, 2013). Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin, öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları stresli durumları daha etkili bir şekilde yönetmelerine ve olumlu bir zihinsel duruma ulaşmalarına yardımcı olabileceği öne sürülebilir. Diğer bir ifadeyle bilişsel esneklik, eğitim stresinin yeniden değerlendirilmesine ve yeni çözüm yolları üretilmesine fırsat sağlayabilir. Bilişsel esnekliğin stres ile olumsuz ilişkisini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kalia ve Knauft, 2020; Wen vd., 2021). Wen vd., (2015) bilişsel esnekliği düşük olan ortaokul öğrencilerinin stresli ve kaygı yaratan durumlara karşı yatkınlığı olabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Kuyumcu ve Kirazcı (2020) bilişsel esneklik ile eğitim stresi arasında negatif yönde ilişki bildirmiştir. Dolayısıyla, bilişsel esneklik, eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkide önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir.

Bu kapsamda bu araştırma sürecinde ergenlerin eğitim stresi ile okula yabancılaşmaları arasında bilişsel esnekliğin aracı bir rolü olup olmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışma 219 (%70.2) kız 93 (%29.8) erkek olmak üzere toplam 312 lise öğrencisinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 15 ile 18 arasında değişmektedir ve grubun yaş ortalaması 16.14'tür (Ss = .99). Okul türleri açısından katılımcıların 65'i (%20.8) dokuzuncu sınıf, 65'i (%20.8) onuncu sınıf, 96'sı (%30.8) onbirinci sınıf ve 86'sı (%27.6) onikinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmanın veri toplama süreci, COVID-19 salgını ve yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle yasal prosedürlere uygun olarak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama linki öğretmenlere gönderilerek WhatsApp grupları aracılığıyla öğrencilerle paylaşılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin gönüllü katılımlarını teyit edebilmeleri için bilgilendirilmiş onam formu bağlantısı eklenmiştir. Bu sayede çevrimiçi veri toplama süreci 12 gün içerisinde tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde Eğitim Stresi Ölçeği, Okula Yabancılaşma Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır.

Eğitim Stresi Ölçeği

Sun vd., (2011) tarafından geliştirilen Eğitim Stresi Ölçeği, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik nedenlere bağlı olarak deneyimledikleri stres seviyesini ölçmek

amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ise Çelik vd., (2014) tarafından yapılmıştır. Uyarlama sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve orijinal form ile de bağlantılı olarak toplam varyansın %52.1'ini açıklayan beş faktörlü (Çalışma Baskısı, İş Yükü, Not Kaygısı, Öz-Beklenti, ve Umutsuzluk) toplam 16 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapının veri ile uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır (x^2 /sd=1.46, CFI= .99, GFI=.95, RMSEA=.03, SRMR=.041). Ölçeğin güvenirliği için yapılan analizler sonucunda ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Okula Yabancılaşma Ölçeği

Şimşek vd., (2015) tarafından geliştirilen Okula Yabancılaşma Ölçeği , lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış toplam varyansın %49.80'ini açıklayan dört faktörlü (Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsızlık ve Sosyal Uzaklık) toplam 19 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapının veri ile uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır (x^2 /sd=3.41, CFI= .89, GFI=.92, RMSEA=.06). Ölçeğin güvenirliği için yapılan analizler sonucunda ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Bilişsel Esneklik Ölçeği

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği, ergenlerin bilişsel açıdan esnek düşünme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ise Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 12 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen yapının veri ile uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iyi düzeyde uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır (x^2 /sd=1.95, CFI= .92, GFI=.95, RMSEA=.05). Ölçeğin güvenirliği için yapılan analizler sonucunda ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Bu araştırmada eğitim stresi (X) ile okula yabancılaşma (Y) arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin (M) aracı rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş, sonra ana analizlere geçilmiştir. Bu bağlamda öncelikle katılımcılardan elde edilen verilerin parametrik testlere uygunluğuna karar vermek amacıyla çok değişkenli normallik analizi ve uç değer analizleri (basıklık ve

çarpıklık gibi) yapılmıştır. Bu kapsamda 12 katılımcıya ait verilerin parametrik koşulları ihlal ettiği tespit edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır.

Veri analizinin bir sonraki aşamasında ise katılımcılardan elde edilen verilerin normal bir dağılıma sahip olduğuna karar verildikten sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise Hayes (2018) tarafından önerilen regresyona dayalı aracılık analizi (Model 4) yapılmıştır.

MacKinnon vd., (2004), analizden elde edilen %95 güven aralığındaki (CI) değerlerin sıfır içermemesi durumunda aracılığın varlığının tespit edildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen yöntem izlenmiş %95 güven aralıklarını tahmin etmek ve dolaylı etkilerin önemini incelemek için yeniden örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın analizleri SPSS v21 ve PROCESS v4.3 makrosunu kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Etik Konular

Araştırmada etik ilkeler, Helsinki Deklarasyonu çerçevesinde ele alınmış ve bu prensiplere uygun olarak veri toplama araçları sadece gönüllü katılımcılarla sınırlı tutulmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan tüm bireylerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Bununla birlikte, katılımcılara veri toplama sürecinde istedikleri zaman geri çekilme hakkı tanınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak değişkenlere ait betimsel istatistikler ile değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular verilmiştir. Bir sonraki aşamada ise aracılık analizine yer verilmiştir.

Betimsel İstatistikler ve Korelasyon

Eğitim stresi, okula yabancılaşma ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkiler ve ilgili değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Betimleyici istatistikler ve Pearson korelasyon analizi sonuçları*

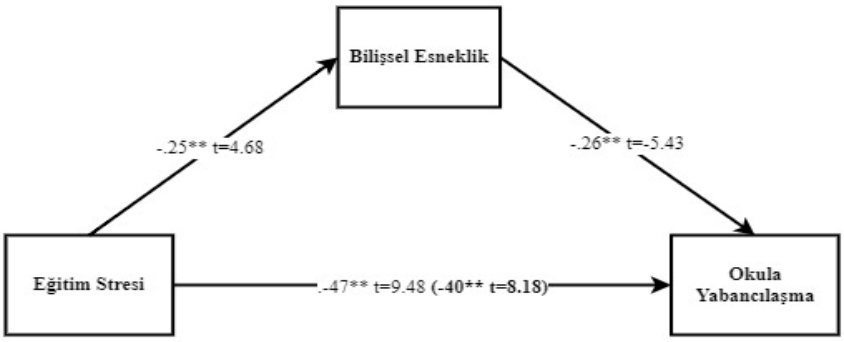
Değişken	**Korelasyon**		**Betimsel İstatistikler**			
	1	2	M	SS	Çarpıklık	Basıklık
1. Eğitim Stresi	-		53.5	12.30	-.33	-.40
2. Okula Yabancılaşma	.47**	-	64.9	12.00	-.43	-.90
3. Bilişsel Esneklik	-.26**	-.37**	23.1	5.55	1.24	1.68

Not. **p < .001

Tablo 1 incelendiğinde eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasında (r = .47, p < .001) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ek olarak bilişsel esneklik ile eğitim stresi (r = -.26, p < .001) ve okula yabancılaşma (r = -.37, p < .001) arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca basıklık çarpıklık değerlerinin normallik varsayımı için öne sürülen ± 2 kriterleri arasında olduğu (George & Mallery, 2019) ve tüm değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları görülmüştür.

Aracılık Analizleri

Eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı bir rol üstlenip üstlenmediğini test etmek amacıyla aracılık Hayes (2018) tarafından önerilen regresyon temelli analiz yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim stresinin bilişsel esneklik (β = -.26, p <.001) ve okula yabancılaşma üzerinde (β = .47, p <.001) doğrudan anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim stresinin okula yabancılaşmayı bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır (β = .41, p < .001). Eğitim stresi bilişsel esneklikteki varyansın %7'sini, eğitim stresi ve bilişsel esneklik ise okula yabancılaşmadaki varyansın %29'unu açıklamıştır. Bu sonuçlar, eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık etkisine dair kanıt sağlamaktadır (bakınız Şekil 1).



Şekil 1. *Araştırmanın standartlaştırılmış etkileri gösteren aracılık modeli*

Elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla yeniden örnekleme işlemi yapılmış ve eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin güven aralıkları hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Standartlaştırılmamış toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler ve %95 güven aralıkları

Yol		%95	
	Katsayı	SD	BootLLCI	BootULCI
Toplam Etki				
Eğitim Stresi→ Okula Yabancılaşma	.47	.05	.37	.56
Doğrudan Etki				
Eğitim Stresi→ Okula Yabancılaşma	.40	.05	.30	.49
Dolaylı Etki				
Eğitim Stresi→ Okula Yabancılaşma	.07	.03	.03	.12

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı ergenlerin bilişsel esneklik düzeyinin eğitim stresi ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide aracı rolünü incelemektir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, eğitim stresinin bilişsel esneklik ile negatif, okula yabancılaşma ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bilişsel esnekliğin varlığında ergenlerin eğitim stresi ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin azaldığı bulunmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular eğitim stresi ve okula yabancılaşma arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yabancılaşmanın stresi azaltmak için kullanılan bir başetme yolu olduğu öne sürülmektedir (Manderscheid vd., 1975). Örneğin, akademik kaygı okula yabancılaşma ile ilişkilidir (Khangura vd., 2021). Türkiye'de de ortaokul öğrencilerinde eğitim stresinin yabancılaşma ile ilişkisi, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Polat ve Özdemir, 2018).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, eğitim stresinin bilişsel esneklik yani sorunlara farklı çözüm yolları üretebilme ve zorluklarla etkili başa çıkmaya yardımcı üst düzey bilişsel becerileri ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğudur. Benzer bulgular, diğer araştırmacılar tarafından da bildirilmiştir (Kalia ve Knauft, 2020; Kuyumcu ve Kirazcı, 2020; Wen vd., 2021). Erken yaşam olaylarının hayvan deneylerinde bilişsel esnekliği olumsuz yönde etkilediğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Ou-Yang vd., 2022). Bu bulgular, lise döneminde artan sınav stresinin özellikle yüksek olduğu dönemde öğrencilerin bilişsel becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Son olarak, araştırmanın en önemli bulgusu, bilişsel esnekliğin varlığında eğitim stresi ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde azaldığıdır. Diğer bir ifadeyle eğitim stresi ile okula yabancılaşma arasında bilişsel esnekliği aracı bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular bilişsel esnekliğin, ergenler için koruyucu bir etken olacağını

düşündürmektedir. Bilişsel esnekliğin koruyucu etkisi, kaygı ve dürtüsellik ilişkisi (Yu vd., 2020) ya da algılanan stres ve umutsuzluk arasındaki ilişki (Demirtaş ve Yıldız, 2019) gibi farklı stres ya da kaygı durumlarında gösterilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, eğitim stresinin varlığında da bilişsel esnekliğin koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, eğitim sistemlerinde, rehberlik hizmetlerinde ve öğretmen eğitiminde yapılması önerilen değişikliklere odaklanmaktadır. Elde edilen bulgular, öncelikle eğitim programlarında bilişsel esneklik becerilerinin entegre edilmesini desteklemekte ve bu kapsamda okulların, öğrencilerin stresle başa çıkma ve problem çözme konularında yardımcı olacak dersler veya öğretim modülleri oluşturmasını teşvik etmektedir. İkinci olarak, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi önerilmekte olup, bu alandaki gelişmeler bilişsel esneklik odaklı grup seansları veya bireysel danışmanlık aracılığıyla öğrencilere stres yönetimi ve duygusal regülasyon konusunda destek sunabilir. Üçüncü olarak, ebeveynler ve öğretmenler için düzenlenecek eğitim programları, öğrencilerin bilişsel esnekliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve evde veya sınıf ortamında sağlıklı stres yönetimi alışkanlıkları oluşturabilir. Dördüncü olarak, okullar, öğrenci dostu bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla geniş kapsamlı stratejiler geliştirebilir, sınav stresini azaltmaya yönelik politikalar benimseyebilir veya sınıf içi stresi azaltmaya yönelik pratik stratejiler uygulayabilir. Son olarak, bilişsel esneklik odaklı kaynaklar ve materyallerin geliştirilmesi, öğrencilere stres yönetimi ve bilişsel esneklik konularında destek sağlayabilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin daha sağlıklı bir şekilde stresle başa çıkmalarını destekleyerek, okula yabancılaşma gibi olumsuz etkilerin azaltılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmada elde edilen bulguların eğitim ortamında önemli çıktıları olmakla birlikte, sınırlılıkların değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı olarak, verilerin pandemi döneminde toplanmış olmasının katılımcıların eğitim stresinin belirlenmesinde pandeminin yarattığı stresin karıştırıcı bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Buna ilaveten, çalışmanın kesitsel ve ilişkisel yapısı, değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya izin vermemektedir. Bununla birlikte, okula yabancılaşmanın önlenmesine yönelik olarak, eğitim ortamlarında stres yaratan etkenlerin azaltılması ve okula yabancılaşmanın önlenmesinde bilişsel esneklik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önemlidir.

KAYNAKÇA

Al Rajhi, M. N., & Alkhalili, R. A. (2020). The effect of psychological stress on alienation levels among Sultan Qaboos University students. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, *14*(3), 381-397.

Back, K. W. (2015). The mediating effects of hope between attitude toward school physical education, academic stress, ego-resilience, and psychological wellbeing of high school students. *Indian Journal of Science and Technology*, *8*(S7), 596-602.

Bonanno G. A., & Burton C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. pmid:26173226

Caglar, C. (2013). The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, *50*, 185-206.

Cassady J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in school: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 7–26). New York, NY: Peter Lang.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *14*, 33-46.

Celik, I., Akin, A., & Saricam, H. (2014). A scale adaptation study related to the examination of adolescents' levels of educational stress. *Üniversitepark Bülten, 3*(1-2), 44-55. https://doi.org/10.12973/unibulletin.312.4

Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim, 39*(176) 339-346. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466

Demirtas, A. S., & Yildiz, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, *32*(3), 259.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.

Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation–Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, *60*(2), 171-188.

Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, *85*(1), 4-40. https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100

Kalia, V., & Knauft, K. (2020). Emotion regulation strategies modulate the effect of adverse childhood experiences on perceived chronic stress with implications for cognitive flexibility. *PloS one*, *15*(6), e0235412.

Kaya, A. & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(41), 245-264.

Khangura, M. K., Sharma, S., & Khosla, M. (2020). The Predictive Influence of Resilience And Academic Alienation on Academic Anxiety of Adolescents. *Indian Journal of Psychological Science, 12*(1), 1-14.

Kuyumcu, B., & Kirazcı, F. (2020). The link between cognitive flexibility and educational stress among high school students: Mediation through perception of teacher acceptance. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 10(58), 515–530. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1316961

Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, *39*(9), 2505-2522.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research, 39*(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4

Manderscheid, R. W., Silbergeld, S., & Dager, E. Z. (1975). Alienation: A response to stress. *Journal of Cybernetics, 5*(1), 91-105. https://doi.org/10.1080/01969727508546083

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*, 623-626.

Moè, A., Pazzaglia, F., Tressoldi, P., & Toso, C. (2009). Attitude towards school, motivation, emotions and academic achievement. *Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation*, 259-273.

Morinaj, J., Marcin, K., & Hascher, T. (2019). School alienation and its association with student learning and social behavior in challenging times. In *Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice* (pp. 205-224). Emerald Publishing Limited.

Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, *5*(2), 36-59.

Odacı, H., Kaya, F., & Aydın, F. (2023). Does educational stress mediate the relationship between intolerance of uncertainty and academic life satisfaction in teenagers during the COVID-19 pandemic?. *Psychology in the Schools*, *60*(5), 1514-1531.

Ou-Yang, B., Hu, Y., Fei, X. Y., Cheng, S. T., Hang, Y., Yang, C., & Cheng, L. (2022). A meta-analytic study of the effects of early maternal separation on cognitive flexibility in rodent offspring. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *56*, 101126.

Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*, 463-480.

Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(5), 1395-1406.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879–891. https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879

Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(6), 534–546. https://doi.org/10.1177/0734282910394976

Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*(6), 534-546. https://doi.org/10.1177/0734282910394976

Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S., vd. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 309-322.

Tayyab, I., Andleeb, N., & Aslam, M. (2023). Parental Anxiety and Students' Academic Stress at Secondary School Level: A Correlation Study. *Pakistan Languages and Humanities Review*, *7*(3), 187-196.

Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health & Medicine*, *25*(1), 25-36.

Wen, X., Zhang, Q., Liu, X., Du, J., & Xu, W. (2021). Momentary and longitudinal relationships of mindfulness to stress and anxiety among Chinese elementary school students: mediations of cognitive flexibility, self-awareness, and social environment. *Journal of Affective Disorders*, *293*, 197-204.

Engelli Bireylerde Engellik Zamanı Yaşanabilecek Sorunlar

Narmin Tahmazli[15]

Özet

Bu çalışmanın amacı ergenlik dönemine giren engelli bireyler ve onların ailelerinin karşılaştığı sorunları ele almaktır. Araştırma beş ana başlığı kapsamaktadır; Engelli ergen bireylerin sorunlarına kuramsal bakış açısı, Engelli ergen bireylerin psikolojik durumu, Engelli ergen bireylerin ergenlik zamanı karşılaştıkları (farklı alanlarda; eğitim, sosyal yaşam, aile ilişkileri, ergenlikteki fiziksel gelişim ve belirtiler) sorunlar, Engelli ergen bireye sahip ebeveynlerin psikososyal duygu durumu, Engelli ergen bireylere ve ailelerine sunulan destekler ve bu alandaki eksiklikler.

Ergenlik, hem çocuklarda, hem de ailelerinde pek çok değişikliğin görüldüğü bir dönemi kapsar. Bu dönem bir ergen için aileden bağımsız hale gelme, akranları ile daha fazla zaman geçirme ve kendi kimliğini bulma aşaması olarak sınıflandırılabilirken, engelli ergen bireyler bu aşamada daha farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Engelli ergen birey tam bağımsızlık ilan edemez, sosyal ilişkilerinde çoğu zaman dışlanma yaşar, gencin yalnız kalma ve çevreden kopma problemi ise akabinde kimlik bulma aşamasında sıkıntılara ve duygusal sorunlara sebebiyet verebilir. Ergen bireye sahip olan aileler çocukları ile bu dönemde birçok problem yaşarken, engelli bir ergene sahip olmak ailelerin bu süreçteki sıkıntılarını daha da arttırmaktadır. Dolayısıyla engelli çocuğa sahip aileler çocuklarının bakımı, aile ilişkileri, sosyal çevreden izolasyon sorunu ve kendi içlerinde birçok problem yaşarken, ergenliğin getirmiş olduğu fizyolojik ve psikolojik değişimlerle de başa çıkmak durumunda kalmaktadırlar. Aile içindeki sorunlara aynı zamanda ailenin maddi ve psikolojik durumu da kendi etkisini göstermektedir. Makalede ayrıca engelli bireylere ve engelli birey ailelerine yönelik bazı önerilere yer verilmiş, bunun yanı sıra Türkiye'de ve yurtdışındaki engelli birey ve ailelerine sağlanan özel ve devlet desteklerine bakılmış ve bu alandaki eksiklere değinilmiştir.

Anahtar kelimeler*:* Ergen, Engelli, Ebeveyn.

Abstract

The aim of this study is to address the problems faced by adolescents with disabilities and their families. The research covers five main topics; Theoretical perspective on the problems of adolescents with disabilities, Psychological status of adolescents with disabilities, Problems faced by adolescents with disabilities during adolescence (in different areas; education, social life, family relationships, physical development and symptoms in adolescence), Psychosocial emotional state of parents of adolescents with disabilities, Supports offered to adolescents with disabilities and their families and deficiencies in this field.

Adolescence covers a period in which many changes are seen in both children and their families. While this period can be categorized as the stage of becoming independent from the family, spending more time with peers and finding their own identity for an adolescent, adolescents with disabilities face different problems at this stage. Adolescents with disabilities cannot declare full independence, they often experience exclusion in social relationships, and the problem of being alone and disconnected from the environment can cause problems and emotional problems in the stage of finding identity. While families with adolescents experience many problems with their children during this period, having a disabled adolescent increases the problems of families in this process even more. Therefore, families with disabled children have to cope with the physiological and psychological changes brought about by adolescence, while experiencing many problems in the care of their children, family relations, isolation from the social environment and within themselves. The problems within the family are also influenced by the financial and psychological situation of the family. The article also includes some suggestions for individuals with disabilities and families of individuals with disabilities, as well as private and

[15] Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi

state supports provided to individuals with disabilities and their families in Turkey and abroad, and the deficiencies in this field are mentioned.

Keywords*:* Adolescent, Disabled, Parents.

GİRİŞ

Bu çalışmanın yapılmasında amaç ergenlik dönemine giren engelli bireylerin ve onların ailelerinin karşılaştığı negatif durumları incelemektir. Engelli bireyler her devir; önyargı, yabancılaştırılma ve hayatta kalma mücadelesi gibi sorunlar sebebiyle çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu gibi sorunlarla baş etme ise akabinde psikolojik sorunlar yaşamalarını kaçınılmaz hale getirmiştir. Toplumlarda sağlıklı bireyler normal, engelli bireyler ise anormal kişiler olarak tanıtılmasıyla başlayan ayrışmalar, engelli bireylerin hayatlarındaki hak ettikleri yaşam standartlarına ulaşmalarının önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır (Karataş, 2002).

Ergenlik, hem çocuklarda, hem de ailelerinde pek çok değişikliğin görüldüğü bir dönemi kapsar. Bu dönem bir ergen için aileden bağımsız hale gelme, akranları ile daha fazla zaman geçirme ve kendi kimliğini bulma aşaması olarak sınıflandırılabilirken, engelli ergen bireyler bu aşamada daha farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Engelli ergen birey tam bağımsızlık ilan edemez, sosyal ilişkilerinde çoğu zaman dışlanma yaşar, gencin yalnız kalma ve çevreden kopma problemi ise kimlik bulma aşamasında sıkıntılara ve duygusal sorunlara sebebiyet verebilir (Aykara, 2011).

Bu makalede engelli ergen bireylerin karşılaştıkları negatif durumların incelenmesi beş başlık altında ele alınmıştır ki, bunlar;

1. Engelli ergen bireylerin sorunlarının kuramlar tarafından aydınlatılması
2. Engelli ergen bireylerin psikolojik durumu ve bunu etkileyen faktörler
3. Engelli ergen bireylerin ergenlik zamanı karşılaştıkları (farklı alanlarda; eğitim, sosyal yaşam, aile ilişkileri, ergenlikteki fiziksel ve cinsel gelişim) sorunlar
4. Engelli ergen bireye sahip ebeveynlerin psikososyal duygu durumu
5. Engelli ergen bireylere ve ailelerine sunulan destekler ve bu alandaki eksiklikler.

Makale engelli ergen bireyleri konu aldığı için ilk başta ergenlik, engellilik ve engelliliğin tarihteki yeri açıklanacaktır.

Ergenlik

Ergenlik kronolojik olarak 10-18 yaş aralığına denk gelen, ama bazen 9-26 yaş aralığını kapsayabilen, fizyolojik, psikolojik değişimlerin yaygın görüldüğü bir hayat dilimidir (Steinberg, 2014). İnsan hayatında büyük bir değişimin olduğu bu zaman diliminde fiziksel, hormonsal değişimler aktif bir biçimde görülmektedir. Bir bireyin karakter oluşumu, sosyal

çevre edinimi, kendi iç dünyasını keşfetmesi bu döneme denk gelmektedir. Ergenlik dönemi kendi de erken, orta ve geç ergenlik olmak üzere üç alt evreye bölünmüştür (APA, 2008).

Engellilik

Engellilik bireyin doğuştan ya da sonradan, her hangi bir nedenden dolayı vücudunda oluşan bedensel, zihinsel, fiziksel kayıp oluşumudur (Karip, 2016). Engellilik aynı zamanda bireyin günlük rutinlerinde sürdürmesini engelleyen ya da kısıtlayan fiziksel ya da zihinsel noksanların vücutta bulunması halidir (Oliver, 2017).

Engellik oluşumu doğumdan önce, doğum sırasında ve doğumdan sonra olmak üzere üç yere ayrılmaktadır. Kaynağına göre bakıldığında:

Doğum öncesi engellilik; annenin yaşadığı ruhsal durumdan, yetersiz beslenmesinden, anne-babanın geçirdiği hastalıktan, anne- babanın kullandığı madde veya alkolden, akraba evliliğinden ya da genetik faktörlerden

Doğum sırası engellilik; hatalı, uygun olmayan ya da tehlikeli doğum şekli, doğum sırasında yanlış uygulamanın yapılması, doğum sırasında bebekte travma yaratabilecek davranışta bulunma

Doğum sonrası engellilik; iş veya trafik kazalarından, doğal afetlerden, terör veya savaştan, başarısız intihar girişiminden kaynaklanabilir (Ertan, 2017).

Türkiye de ise engellileri tanımlamak için kullanılan terimler zaman içinde değişime uğramış; kör, sakat, deli, topal ve s. yerine daha insancıl terimler ‘’özürlü’’, daha sonra ise ‘engelli’’ kelimesi kullanılmıştır (Çaha, 2016).

Engelliliğin Tarihi

Engelliliğin tarihi incelenirken bulunan bulgular engellilik tarihinin 45 bin yıl önceye dayandığını göstermektedir. İlk engelli bireyin ise sol gözünün görmediği varsayılmaktadır. Ayrıca milattan 3 bin yıl öncesinde Eski Mezopotamya’da kör ve sağırların çalıştıkları, sosyal yaşama uyum sağladıkları bulgularına ulaşılmıştır (Kocaömer, 2008). Engellilere ait ilk kanun maddelerine ise Hammurabi Kanunlarında rastlanılmıştır (Güloğlu, 2021). Bu bilgiler tarihsel bakış açısını gözler önüne serse de, engellilerin toplumsal ve kültürel kabulü Birinci ve İkinci Dünya Savaşı sırasında oluşmuştur. Özellikle engelli bireyler için belli politika ve yardım kuruluşlarının kurulumu ikinci dünya savaşı sonrasında görülmektedir. Tarih boyunca engellilik çalışmalarının yürütülmesine bakıldığında öncülüğü 1980’li yıllarında Kuzey Amerika ve İngiltere yapmıştır. Engelliliğin ilk akademik konu olarak ele alınması ise daha öncelere, 1960’lı yıllara uzanmaktadır (Aydın, 2020). Yapılan bu çalışmalar engelliliği daha görünür kılmaya, sadece sosyal olarak değil, kültürel olaraktan ele alınmasına neden olmuştur. Engellilik tarihi ne kadar geçmişe dayansa da, günümüze kadar hale engelli bireyler ötekileşme

ve dışlanma ile karşılaşabilmektedirler. Tarih boyunca da engelli doğmak toplum tarafından ayıplı, utanç kaynağı olarak görülmüştür. Hatta tarihi bulgulara baktığımızda engellilere karşı yok edilme, dışlanma yolu bile denenmiştir. Çünkü çoğunlukla engellilik tanrı tarafından lanetlenmiş olarak kabul edildiği bilinmektedir (Tatar, 1995).

Engelliğin dünya nüfusu içinde olan oranlarına baktığımıza Dünya Sağlık Örgütü (WHO) bu oranı gelişmekte olan ülkeler için %12, Türkiye Başbakanlık Özürlüler idaresi ise Türkiye için bu oranı %12,29 olarak hesaplamaktadır (BÖİ, 2015).

Güncel çalışmalara bakıldığında ise engelliliğe yönelik politikalar engellilerin yararına daha büyük hedefler belirlemekte ve çalışmalar yapmaktadır. Türkiye'de özellikle 1950'ler sonrası engelliliğe bakış açısında politik değişimler yapılmış ve engellilerin sadece sağlık sorunu değil, eğitim ve istihdam sıkıntılarını gidermek için çalışmalar yürütülmüştür. Sosyal politika çalışmalarının yürütülmesi ile toplumda engelliler daha görünür olmaya başlamış, hayatlarını rahat idame edebilmeleri için fırsatlar yaratılmıştır (Özgökçeler,2010).

Engelliliğe Kuramsal Bakış Açısı

Adler'e Göre Engelliliğe Kuramsal Bakış Açısı; Güçlü olmaya çalışma, hayatta kalma mücadelesi verme, mutlu olmaya çalışma, üstünlük duygusunun oluşması ergenlerin sahip olmak istediği özelliklerdir. Bu duygulara ulaşamamış ergenler aşağılık duygusu yaşamaya başlarlar. Adler'e göre küçük yaşlardan oluşup ergenlikte daha da kendini göstermeye başlayan aşağılık duygusu özellikle organik kusurlar ya da yetersizlikleri olan bireylerde daha da olumsuz sonuçlara sebebiyet vermektedir (Adler, 2012).

Adler doğuştan engelli olan bireylerin hayata geldikleri ilk günden itibaren kendilerine bir yük yüklenmiş olduğu duygusunu yaşayacağını ve bu duygunun onlarda hayata karşı kötümser bakış acısı kazanmalarına, çaresizlik ve öfke duygusu yaşamalarına neden olacağını belirtmiştir. Ayrıca o bu duygunun hiçbir zaman geçmeyeceğine ve de engelli bireylerin bu duygudan kaynaklı kendilerini başkalarından, sosyal çevreden soyutlaştıracağını, hayatlarının sonuna kadar sevgi ve şefkatten mahrum kalacakları duygusuna kapılacaklarını düşünmektedir. Çünkü Adler'e göre ruhun gelişimi sırasında bireyin karşılaşmış olduğu engeller sosyal olma duygusunun hem oluşumunu, hem de gelişimini engellemektedir. İnsan karakterinin gelişmesinde sosyal çevreye vurgu yapan Adler'e göre çağımızın toplumu sağlıklı olana ve engelleri olmayan bireylere önem veren bir uygarlıktır. Engelleri olan bireyler ise kendilerine uygun olmayan bu evrende fırsatları güvensizlik duygusu ve kuşku ile karşılamakta, bundan kaynaklı olarak da kendilerini toplumdan izole etmek eğilimindedirler (Adler, 2012).

Freud'a Göre Engelliliğe Kuramsal Bakış Açısı; Psikoanalizin kurucusu olan Freud egonun daha çok ''beden ego'' olduğunu belirtmektedir. O bedenin yüzeyine nesne olarak bakmış ve bu nesnede oluşabilecek her hangi bir kusurun vücut algısı üzerinde, dolayısı ile ego üzerinde kalıcı olumsuz etkileri olacağını işaret etmiştir (Heatherton ve Hebl, 1998).

Medikal Model Kuramsal Bakış Açısı; Bu modele göre engellilik durumu bir hastalıktır. Bu hastalık bir kaza ya da doğuştan gelen anormallikler sonucu oluşmaktadır. Bunun yanı sıra medikal model engellileri hasta, izole edilmiş bireyler olarak tanımlamaktadır (Thomas, 2007).

Sosyal Model Bakış Açısı; Medikal modelin engelliğe atfettiği bu düşünceyi değiştirmek için ortaya çıkan model ise sosyal modeldir. İkinci dünya savaşı sırasında engelli birey sayında görülen artış nedeni ile medikal modelin eksiklerini tamamlamak için ortaya çıkan model olarak bilinmektedir. Bu model işgücü piyasasında emekçi gücün yetersiz olduğunu görmüş, bu nedenle de hem işgücü piyasasını kalkındırmak, hem de engelli bireyleri topluma kazandırmak amaçlı çalışmalar yürütmüştür. En önemlisi ise engelli bireylerin zorluklarının engellerinden dolayı değil sosyal çevrenin onlara bakış açısından kaynaklandığı tezini savunmuştur (Güler, 2016).

Sonuç olarak medikal modelin ve de birçok kuramın öne sürdüğü engelliliğin bir engel olması anlayışı, sosyal model ile değiştirilmiş; bütünleşme, kaynaştırma yapılırsa, fırsatlar verilirse aslında engelliliğin bir engel olmadığı anlayışını savunmuştur (Arıkan, 2009).

Engelli Ergen Bireylerin Psikolojik Duygu Durumu

Ergenlik karakter oluşmasında önemli rol oynayan, olumlu ya da olumsuz duygu-durum değişikliklerine sebebiyet veren, psikolojik bozuklukların daha çok yaşandığı, aynı zamanda bireyin vücut algısı, sağlık sorunlarının görülmeye başlandığı bir zaman dilimini içeren yaş aralığıdır diye biliriz (Holmbeck, 2022). Ergenlikte vücutta fiziksel ve hormonsal değişiklikler görülür, bütün bunlar ise duygu durumunda, ruhsal yapıda etkiler bırakmaktadır. Yapılan araştırmalar da depresyonun görülme sıklığının ergenlik önceki dönemlerde %1-2 olduğunu, ergenlik dönemi boyunca ise bu oranın %20' lere çıktığını göstermektedir (Costello, 2003).

Ergenliğin bu kadar zor dönem olması ile birlikte engelli bireyler için bu durum daha da baş edilmez hal alabilir. Bu zorluklar içinde ise en büyük oranı duygu-durum bozuklukları kaplamaktadır (Groce, 1999). Engelli ergen bireylerde çocukluktan yetişkinliğe geçiş zordur, çünkü ergenlik aileden bağımsız hale gelme, arkadaş bulma, sosyal becerilerini öğrenme, haraketli olma devridir. Ama engelli bireyler tam bağımsızlık ilan edemez, sürekli bir yardıma ihtiyaçları vardır, aileleri tarafında da çoğu zaman ''Çocuk gibi'' görülmektedirler. Ayrıca akranları ile daha çok zaman geçirmek isteyen ergen, engelli bir bireyse sosyal çevresi kısıtlıdır ve yalnız başına akranları ile zaman geçirme şansı yok derecesindedir, bu da sosyal becerilerini geliştirmesine engel olmaktadır. Haraketli olması gerekirken hareket kısıtlaması yaşaması, boş zaman aktivitelerine daha az katılım şansı gibi faktörler ise kimlik bulma aşamasında olan engelli ergeni olumsuz etkilemekte ve psikolojik bozukluklara sebebiyet vermektedir (Kef, 2002). Bütün bu sorunlar engelli ergenin strese daha yatkın olmasına ve akabinde depresyon yaşamasına neden olabilir. Engellilerde araştırılan duygu-durum bozukluklarının 20 yaygın

durum içerisinden; depresyon, aşırı sevinç, öfke ve anksiyete bozukluğu daha çok görülmektedir (Bora, 2016).

Ergenlik, engellilik ve psikolojik bozukluklar arasında ilişki ne kadar önemliyse, beden ve beden algısının üst safhalarda olduğu bir dönem olan ergenlikte beden imajı, bundan kaynaklı olarak görüle bilinecek sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı arasındaki ilişki de o denli önemlidir (Gümüş,2011). Bedenin kabulünde bireyin mutlu olup olmaması sorunsalı ergenlikte büyük bir çöküşe neden olabilir. Bu ise kaygının artmasına, benlik saygısının düşmesine sebebiyet verir (Oktan, 2010). Ayrıca benlik saygısının beden imajı ve beden tatmini gibi boyutları olduğu bulunmuştur. Engelli ergen bireyde benlik saygısının oluşması hem kendini, hem de çevresini nasıl algılaması ile aynı zamanda çevrenin de onu nasıl kabullenmesi ile ilişkilidir. Ailesel faktörler bile burada çok önemli etken olmaktadır, çünkü araştırmalar otoriter ebeveyne sahip olan ergenlerin benlik saygılarının çok düşük olduğunu bulmuştur (Smith, 2007).

Bütün bunlar düşünüldüğünde engelli ergen bireyin ne denli psikolojik sorunlar yaşayabileceği ve bu sorunların üstesinden gelmek için nasıl çok yönlü yardım alması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte aile bireylerinin bilinçli yardımı, psikolojik destek, vücut enerjisini balans içinde tutmak için spor aktiviteleri engelli ergen bireye yardımcı olacak önemli etkenlerdir. Sporun engelli bireyler üzerindeki psikolojik etkisini araştıran birçok araştırmada da bu fikir desteklenmektedir. Sporun sağır çocuklar üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma, spor yapan sağır çocukların benlik saygısı ve öz-yeterlilik duygusunda artış olduğunu bulmuştur (Sonstroem, 1989). Bunun gibi birçok araştırma ile spor ve benlik saygısı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Engelli Bireylerin Eğitim Sorunsalı

Bir birey eğitim hayatına uyumlu bir şekilde başlaya ve devam edebilmesi için akademik, davranışsal, psikososyal ve zihinsel olarak bu sürece hazır olmalıdır (Mclntyre,2006). Engelli ergenlere ulusal ve uluslararası sözleşmelerle kabul edilen yasalara göre eğitimde eşitlik hakkı verilmektedir. Bu imkânlar engelli bireyin engel tipine, engel oranına göre değişmekte, okulda, kaynaştırma sınıflarında ve rehabilitasyon merkezlerinde sağlanmaktadır (Bullock, 1992). Bu bakımdan engelli bireylerin eğitimleri farklı evrelerden geçer. Bazen engelli bireyler eğitim hayatına geç başlayabilir, bu ise engelli olmayan insanların olumsuz tutumları, engelli eğitiminin bazen ücretli olması, ailenin sosyokültürel düzeyi gibi dış faktörlerden kaynaklanmaktadır (Beşiri, 2009). En gelişmiş ülkelerde bile eğitim hayatı ilk önce nüfusun engelli olmayan kısmı için planlanmakta, daha sonra ikinci planda engelli bireyler için ayarlamalar yapılmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin genel olarak engelli bireyleri dışlayan şekilde planlandığı söylenilebilir. 2002 yılında yapılan bir araştırmada toplumdaki engelli bireylerin %36'sının okuma yazmayı bilmediği bulunmuştur. Bu oran engelli bireylerin nasıl büyük bir eğitim sorunsalı olduğunu göstermektedir (Karataş, 2002).

Kuz (2001) tarafından yapılan 15 yıllık araştırmalar, engelli bireylere verilen eğitim ayrıştırılmış sınıflarda yapıldığında akademik başarının ve sosyal uyum becerilerinin kötüleştiğini göstermektedir. Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında eğitim görmenin önemi göz ardı edilememelidir. Kaynaştırma sınıflarına engelli bireylerin alınmama sebeplerine bakıldığında ise bu bireylerin ağlama, bağırma, nesneleri yere atma, öğretmenin direktiflere uymak istememe, vurma, itme, saç çekme, tükürme ve b. davranışlarıdır. Bu davranışlar ise diğer sınıf öğrencilerinin öğrenmesine engel oluşturmaktadır (Özen, 2002). Oysa bu davranışların çoğu çocuğun sosyal becerileri bilmeme ve ya öğrenmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Engelli bireylerin toplum içinde daha bağımsız, üretken olmaları için bazı sosyal becerileri öğrenmeleri ve onları kullanmayı bilmeleri gerekmektedir. Bu becerileri onlara kazandırmak sadece ebeveynlere yüklenmemeli, okul içi eğitimcilerinde görevleri içine dâhil edilmelidir (Sucuoğlu, 2001). Ayrıca araştırmalar kaynaştırma sınıflarında eğitim alan engelli ergenlerin sosyal becerilerini daha iyi geliştirebildiklerini göstermektedir (Ferguson, 1992).

Okul eğitimi engelli bireylere sadece sosyal beceri, zihinsel beceri kazandırmakla kalmıyor, gelecek hayatlarında istihdam edebilmeleri için meslek edinme, çalışabilme fırsat tanıyor. Türkiye'de de engelli bireyler için iş imkânı ve meslek tanımları yetersiz kalmaktadır. Bunun gibi eksiklerin aradan kaldırılması için engellilerin ruhsal ve fiziksel durumunu değerlendirerek onlara uygun iş alanları yaratılmalı, bunun için nasıl bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği üzerine ayrıntılı çalışmalar yapılmalı, eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin erişilebilirliğinin artırılması için projeler hazırlanmalı ve uygulamaya koyulmalıdır (Öztürk, 2011).

Engelliler de Sosyal Yaşam

Sosyal ilişkiler çok boyutlu bir iletişim şeklidir. Uzun süreli - kısa süreli olabilir, sevgi ve ya nefret duygusu ile oluşabilir, kontrol edici - geniş sınırlı, düzenli ya da dalgalı olabilir, güven duygusu ya da güvensizlik duygusu baskın olabilir. Ama en belirgin özelliği yakınlık ve ilgi boyutudur. Çünkü arkadaşlığı daha çok bu iki boyut belirlemektedir (Snell, 2001).

Sosyal ilişkilerin başarılı şekilde ilerlemesi için bazı aşamalar vardır;

A. Birlikte vakit geçirmek için oluşan fırsatlar
B. İletişimi sürdürmek için isteklilik
C. Sosyal iletişim kurabilme yetilerine sahip olma
D. İlişkinin arkadaşlığa doğru ilerlemesi için gerekli olan duygusal bağlılık (Snell, 2001).

Engelli bireylerin sosyal ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar engelli ergenlerin normal gelişim gösteren ergenlere göre daha az sosyal beceri geliştirdiklerini, bunun nedenlerinden biri de sosyal çevrelerini geliştire bilecek fırsatlarının çok olmamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü

engelli ergenler öz güvensizlik duygusunu daha belirgin yaşamaktalar, birileri ile sosyal iletişime girmek için ilk adım atmakta, ilişkiyi başlatmakta çekingenlik gösterir, akranları ile daha az işbirliği içinde olurlar (Gresham, 1993). Sosyal yeterlilikleri kısıtlı olan engelli ergenlerle yapılan başka bir araştırma sosyal yeterlilikle topluma uyum arasında doğru orantılı ilişki olduğunu belirtmiştir. Sosyal yeterliliklerini geliştire bilmemeleri ise çocukluktan ergenliğe kadarki destek sistemlerinin aileleri ile sınırlı olmasından kaynaklıdır (Chadsey - Rusch,1992). Sosyal becerilerdeki eksikliklerinin bir diğer nedeni ise akranlarının engelli bireyleri kabul etmemesidir. Bu gibi reddedilmeler bir süre sonra engelli bireylerin kendilerini sosyal yaşamdan izole etmelerine ve yalnızlık duygusu yaşamalarına sebep olmaktadır. Yalnızlık duygusu yaşayan, kendini çevreden izole eden engelli ergenler model alma yöntemi ile kendilerini geliştirme fırsatını da kaçırmış olurlar (Farmer, 1996).

Engelli bireyler için yapılacak en önemli şey onları topluma kazandırmaktır. Bunun için ise onlara sosyal becerilerini geliştirmekte yardımcı olmak gerekmektedir. Bu görev ise sadece ailelerin değil, engelli bireylerin eğitim gördüğü okul ve ye eğitim merkezlerinin de üzerine düşmektedir. Okullar normalde akademik becerileri geliştiren kurum olarak düşünülse de, bireylerin çoğu sosyal becerilerini okul eğitimleri sırasında geliştirmektedirler. Bu nedenden dolayı engelli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek için okul çok önemli ortamdır. Engelliler için okulun bina ve bahçelerinin engellilere uygun biçimde ayarlanması, okul servis ve taşımacılık hizmetlerinde engellilerin düşünülmesi, engellilerle çalışmaya eğitilmiş öğretmen ve okul yönetiminin olması, ergenleri engelli akranları ile vakit geçirmek için teşvik edici çalışmaların yapılması engelli bireylerin okul içinde sosyal becerilerini geliştirmelerine kolaylık sağlayacaktır (Snell, 2001). Engellilerin sosyal çevreye uyumunu sağlamak için okulların yapabileceği birkaç yöntem daha sıralanabilir:

Fırsat sağlama: Okullarda engelli bireylerin farklı sınıflarda toplanması, farklı zaman diliminde okullara gelip gitmeleri, aynı sınıfta ve serviste bulunamamaları iletişim kısıtlılığına neden olur. Bu nedenden dolayı engelli olan ve olmayan bireylerin aynı ortamda bulunabilmeleri için farklı alanlar yaratılmalıdır ki, iletişim kurmak için fırsatları bulunsun (Doré,2002).

Ortam: Okul ergenleri bir araya toplayan, onlara sosyalleşebilme fırsatı kazandıran en önemli kurumdur. Kültürel ve etnik ayrım olmaması için okullar ne kadar emek sarf ediyorsa, fiziksel, duygusal ve zihinsel farklılığı olan öğrenciler içinde o kadar bilinçlendirilme yapılmalıdır (Doré,2002).

Sosyal destek ve teşvik: Engelli bireylerin çekingen tavırları ve özgüven eksikliklerinden dolayı bazen okul içi akranları ile iletişim sağlama çalışmaları olumlu sonuç vermeyebilir. Böyle durumlarda okul öğretmeni veya yönetimi engelli bireylerin içinde bulunduğu gönüllü sosyal destek gruplar oluştura bilir. Bu gibi gruplar engelli bireyleri sosyalleşmek için teşvik edebilir (Snell,2001).

Akademik başarı: Düşük akademik beceri engelli öğrencilerin sosyal ilişkilerini zedeleyebilir. Çünkü akademik başarısızlık akabinde sosyalleşmeye engel olan özgüven eksikliği yaratır. Bunun karşısını almak için sınıf için rekabet yaratacak ortamlar yaratmak yerine, engelli bireylerin kendi beceri ve yeteneklerini geliştire bilecekleri ortamlar yaratılabilir. Okul içi atölye çalışmaları, tiyatro ve ya edebiyat kulüpleri gibi ortamlar akademik başarısızlığın getirdiği içedönüklüğü hafifletecektir (Snell,2001).

Sosyal yeterlilik ve etkileşim becerileri: Her engelliyi sosyal ortama kazandırma farklı bir yaklaşım gerektirebilir. Bir ile yapılan çalışma diğer için işe yaramayabilir. Bunun için okul ve öğretmenler okuldaki engelli bireyin gereksinimlerini bilmeli ve ona uygun öğretim ve sosyal destek sağlamalıdır (Snell,2001).

Engelli Bireyin Ailesi İle Olan İlişkileri

İnsanın maruz kaldığı ilk sosyal ortam ailedir (Yavuzer, 2002). Engelli bireyler de diğer bireyler gibi ilk sosyal ilişkilerini ev içinde öğrenirler, hatta bazılarının bütün hayatlar boyu edindikleri tek sosyal ortam aile içi üyelerinden oluşturmaktadır (Paczkowski, 2007). Bu durumda aileler çocuklara sosyal ortamı deneyimlemek için kılavuz rolünü üstlenirler. Bu kılavuzluk rolü ebeveynlerin yeterlilik düzeyine göre farklı sonuçlara neden olabilmektedir. Yetersiz anne-babalar çocukları için başarısız bir deneme kılavuzu olurken, kendini çocukları için geliştiren ebeveynler kılavuzluk rolünün üstesinden başarı ile gelebilmektedirler (Freeman, 2006). Birçok araştırmalar çocuk davranışlarının ailenin sosyokültürel, psikolojik, ekonomik durumundan ve aile içi ilişkilerinden etkilendiğini göstermektedir (Blacher, 2006). Ayrıca bireyin sosyal ortama karşı oluşturduğu tutum ve önyargının da aile içi tutumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Aile engelli çocuğa ‘’senden utanıyorum’’, ‘’sen eksiksin’’, ‘’seninle ortamlarda görülmek istemiyorum’’ gibi olumsuz düşünce tarzını empoze ederse, çocuk sosyal yaşama atıldığında herkesin ondan uzak duracağını, onu kabul etmeyeceğini düşünerek kendini sosyal çevreden izole eder (Pelchat, 2003).

Engelli Ergen Bireylerde Fiziksel ve Cinsel Gelişim

Ergenlik insan yaşamının en karmaşık, en fırtınalı dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönem hızlı büyüme- gelişme- değişme dönemidir. Bu kadar hızlı vücut değişimi bireylerin dikkatlerini bedenleri üzerinde toplar. Bunun yanı sıra birçok ergen benmerkezcidir, tek kendilerinin değil, etraflarındaki her kesin de onların vücutları ile ilgilendiğini, vücudunda sevmediği kısımlarla alay edebileceklerini düşünür. Ergen benlik saygısını kendi beden imajı hakkındaki düşünceleri ile oluşturur. Bu nedenden ergenin bedeni ve duyguları arasında güçlü bir bağ olduğu kabul edilmektedir (Kaner,2000).

Engelli bireyler içerisinde beden imajı ile ilgili en çok sıkıntı yaşayan grup, zihinsel engeli olmayıp fiziksel engeli olan bireylerdir, çünkü vücut algıları hakkında düşünebilir durumdalar

ama engelinden dolayı vücut algısını olumlu algılayamazlar (Lawrence, 1991). Engelli ergen bireylerle yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir.

Engelli ergen bireylerin vücut algılarını konu alan bir çalışma engelli bireylerin engeli olmayan bireylere göre daha fazla obezite sorunu yaşadığını da ortaya koymaktadır (Reinehr, 2010).

Zihinsel engelli bireyleri konu alan çalışmalar ise, bu bireylerin daha geç yürüme eylemine geçtiklerini, hastalıklara yakalanmaya daha yatkın olduklarını, güç, fiziksel dayanıklılık, çeviklik, denge, koşma, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor becerilerinde akranlarına göre daha geride olduklarını göstermektedir (Özer-Sevimay, 2001).

Engelli ergen bireyler, diğer ergenler gibi cinsel gelişim evresine girerler. Zihinsel engelli bireylerin cinsel gelişme süreçlerine bakıldığında, akranları gibi aynı özellikleri taşıdıkları ama engellilik düzeylerine göre cinsel gelişim dönemine akranlarından daha geç girdikleri görülmüştür (Başbakanlık Zihinsel Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları Aile Eğitim Serisi, 2006). Birincil cinsel gelişim evresinde kızlarda mensturasyon kanamaları, erkeklerde ise gece boşalmaları görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin cinsel gelişim dönemi çok hassas, zor bir dönem olduğu gibi, bakım verenler için de çok sorunlu bir dönem olmaktadır. Çünkü bu evrede zihinsel engelli ergenler cinsel içerikli sorunlu davranışlar sergilemeye başlarlar. Bu sorunlu davranışlardan kast edilen; toplum içinde ya da yalnız olmasından asılı olmaksızın cinsel organları ile oynaması, sürtünme, birilerine dokunma ya da sarılma isteği, olur olmaz yerde soyunma ya da mastürbasyon yapma dürtüsü gibi toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlardır (Kök, 2010).

Zihinsel engelli ergenlerin genel olarak cinsel içirikli davranışları nerede, ne zaman, hangi durumlarda yapabileceği konusunda bilinçli olmadıkları için, bu hal onları cinsel istismar konusunda da tehlikeli duruma sokmaktadır (McCabe, 1999).

Bu gibi durumların yaşanmaması için engelli bireylerin de cinsel eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Eskiden bu eğitimler sağlık kurumları tarafından verilirken, son zamanlarda rehabilitasyon ve eğitim kurumlarının artması ile cinsel eğitimler bu kurumlar tarafından verilmektedir (Elkins,1986). Bu gibi eğitimlerde iki yöntem kullanılmaktadır. Yöntemlerden biri, oyuncak bebeği rol- model gibi kullanarak eğitim verilmesi, diğer yöntem ise engelli bireyin kendi bedeni üzerinde göstererek eğitim verilmesidir. Yapılan çalışmalar engelli bireyin kendisi üzerinde uygulanarak yapılan eğitimin, oyuncak bebek üzerinde yapılan eğitimden daha erken sonuç verdiğini göstermektedir. Yalnız araştırmalar eğitimcilerin etik açıdan oyuncak bebek üzerinde verilen eğitimi daha doğru bulduklarını ve daha çok tercih ettiklerini de göstermektedir (Epps, 1990).

Engelli Bireye Sahip Ebeveynlerin Psikososyal Duygu-Durumu

Engelli bir bireyin doğumu ile var olan aile ilişkileri tekrardan şekillenmeye, bu hal ise farklı duygu- durumlarının oluşmasına sebebiyet vermektedir. Engelli bir çocuğa sahip ailelerin ilk yaşadıkları duygular normalde mutsuzluk, yetersizlik ve duygusal karmaşadır (Duru, 2016). Engelli çocuğun aileye dâhil olması tek çocuğa karşı olan duygularda değil, eşler arasındaki ilişkilerin bozulmasına (Özşenol, 2003), aile içi durumların travmatik hal almasına sebebiyet vermektedir (Uğuz, 2004). Engelli bireye sahip aileler tek duygusal değil, sosyal ve ekonomik sorunlar da yaşamaktadırlar. Araştırmalar engelli çocuğa sahip anne-babalar arasında duygusal açıdan farklılıkların olduğunu, annelerin psikolojik açıdan babalara göre daha çok etkilendiklerini göstermektedir (Yaşar, 2002). Bu farkın ise daha çok çocuk bakımının annelere yüklendiğinden kaynaklandığı düşünülür. Çünkü engelli çocuğa sahip birçok anne var olan birçok rollerinden vazgeçer ve sosyal çevrelerini kısıtlamaya mecbur bırakılırlar (Bahar, 2019).

Engelli birey ailelerinin yaşadıkları psikolojik sorunlara bakıldığında en çok; mutsuzluk, yas tutma, kaygı, stres, depresyon, anksiyete, dalgınlık, unutkanlık, öfke nöbetleri görülür (Demir, 2010; Ayyıldız, 2012; Şentürk 2013). Benzer şekilde yapılan araştırmalar, engelli bireye sahip annelerin diğer annelere göre daha çok depresyon yaşadıklarını ve bu olumsuz duygu-durumundan kaynaklı oluşan stresle başa çıkmada daha çaresizlik hissettiklerini göstermektedir (Paker, 2015; Şengül, 2013).

Engelli çocuğa sahip ailelerin duygusal olarak geçirdikleri hisleri aşamalara ayıran Akkök (2003), bunlara ‘’Aşama Modeli’’ adını vermiş ve aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

Karmaşıklık aşaması; Engelli bir çocuğa sahip ebeveynler ilk olarak duygusal karmaşa yaşarlar, bu aşamada düşüncelerin yanı sıra davranışlar da karmaşıktır.

Tepkisel aşama; Bu aşamada yas, aşırı üzüntü, hayal kırıklığı, kaygı, inkâr, kendini suçlama, kendini savunma altına almayı mecbur bilme gibi duygular yoğun yaşanır.

Uyum, Duruma alışma aşaması: Bu aşamada daha çok sorunu halletmek için yöntemler bulunur, ne yapabilirim, ne yapılabilir gibi sorulara cevaplar aranır.

Geleceğe dönük planlar aşaması: Bu aşamada aileler bilgi ve becerilerini geliştirmeye başlar, çocukları, kendileri ve aileleri için en iyisini yapabilmek adına planlar kurar, uygulamaya koyar, geleceğe dair plan ve programlar düşünmeye başlarlar (Akkök, 2003).

Engelli bireye sahip aileler psikolojik sorunların yanı sıra sosyal sorunlar da yaşamaktadırlar. Sosyal sorunların başında engelli ailelerin toplumda kendilerine ve çocuklarına yönelen bakışlardan kaynaklı rahatsızlık duygusu durmaktadır (Kearney,2001). Engelli bireylerin ailelerinin kendilerini sosyal ortamlardan dışlamasına sebep olan faktörlerden bir diğeri ise sosyal etiketlenmedir (Emerson,2003). Ayrıca engelli bireyle sosyal hayata atılma zor olduğu için ailenin sosyal çevresi de küçülmektedir. Ama bu durum tek engellilik durumundan

kaynaklı değil, sosyal çevrenin aileye ve engelli bireye karşı olumsuz tepkilerinden de kaynaklanmaktadır. Bu olumsuz tepkiler ailede utanç, yetersizlik, dışlanma, yalnızlık gibi duyguların oluşmasına sebep olur ki, bu duygular başlı başına ailenin dışarı ile olan bütün ilişkilerine yansır ve ailenin kapalı bir sistem olarak hayatını sürdürmesine zemin hazırlar (İçöz, 2001). Tek dışarıda değil, ev ortamında engelli bir aile üyesinin olması da aile içi ilişkilerde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Engelli çocuğa sahip ailelerde dışarı ile ilişkiler minimuma indirildiğinde, aile içi çatışmalar artmakta, var olan stres faktörü daha da yoğunlaşmaktadır (Işıkhan,2005).

Engeli Birey ve Ailelerine Sunulan Destekler ve Bu Alandaki Eksiklikler

Engelli bireyler dünya nüfusunun en büyük azınlık grubu olarak bilinmektedir. Engellerinden kaynaklı olarak hem kurumsal alanda, hem de özel sektörlerde sorunlar yaşamaktadırlar. En büyük sorunları ise toplumdan izole edilmeleri, ayrımcılığa maruz kalmaları ve onlara karşı olan önyargılarla baş etmeye çalışmalarıdır. Ayrıca sorunlarını çözme konusunda eksiklikler yaşadıklarından ‘’acizler’’ düşüncesi ile damgalanmaktadırlar (Arıkan, 2002). Engelli bireyler sorunları bir değil birçok alanda yaşamaktadırlar. Bu alanları; fizikselden- sağlığa, sosyalden- kültüre, ekonomiden - iş ve mesleğe, rehabilitasyondan- psikolojik desteğe kadar uzatabiliriz (Gökcan, 2008).

Engelli bireyler ve engeli olmayan bireyler eşit hak ve hukuklara sahiptirler. Engelli bireylerin sorunlarını çözmekmek için politik kararlar, özel programlar, hukuki düzenlemeler bazen onların durumlarını hafifletmek yerine daha da ayrışmalarına sebebiyet vermektedir. Bu gibi durumların yaşanmaması için düzenlemelerde çok ince, ayrıntılı çalışmalar yürütmek gerekmektedir (Karataş, 1998).

Türkiye geneline bakıldığında ise devlet uygulamalarının dışında farklı kurum ve kuruluşlar, vakıflar ve dernekler, sivil toplum örgütleri engellilere yönelik yardım ve hizmet çalışmaları yürütmektedirler. Bu gibi kurumların amacı engelli bireyler için yapılan sosyal politikaların eksiklerini kamuoyuna duyurarak bu eksikliklere çözüm olmak, maddi destekler sağlamak için kaynaklar bulmak, engellilerin karşılaştığı sorunları hal ederek bu sorunları asgari düzeye çekmektir (Yazıcı, 2010).

Engelli aileler üzerine yapılan araştırmaların çoğu depresyon teşhisinin daha çok engellilerin annelerine konulduğunu göstermektedir. Bu nedenden dolayı engellilerin annelerini konu alan farklı çalışmalar, araştırmalar yapılmıştır. Bu tip çalışmalardan da anlaşıldığı üzere annelerin sosyal yeterliliği ile engelli bireyin sosyal yeterliliği doğrudan ilişkilidir, ayrıca annenin duygu durumunun aynısı engelli bireyde de görülmektedir. Yani anne ne kadar olumsuz duygu durumu içindeyse, engelli birey de o kadar olumsuz hayat bakış açısına sahiptir (Homel, 1987).

Aslında buradan anlaşılan o ki, annelere sunulabilecek psikososyal destek tek annelere değil, dolayı yoldan engelli bireye de yardımcı olacaktır. Ama ne yazık ki, ister devlet ister özel

kuruluşlar tarafından yapılan desteklerin çoğu aileler için değil, engelli bireylerin direk kendilerine yapılmaktadır.

Bu makalenin yazım sırasında ailelere destek için önerilerin ve çalışmaların var olduğu bulgularına rastlanılmıştır. Ama bu gibi çalışmalarda da öncülük engelli bireylere verilmiş, daha sonra aile üyeleri düşünülmüştür. Özel kuruluşların aile yükünü azaltmak için gönüllülerden oluşan öğrencileri engelli birey ailelerine yardıma gönderdiği, bu yardım sırasında gönüllüler engelli bireyle birkaç saat vakit geçirerek hem engelli bireyin sosyalleşmesine, hem de engelli aile üyelerinin kendilerine vakit ayırmalarına fırsat sağladığı bulunmuştur. Ama bütün bu gibi çalışmaların yanı sıra engelli ailelerine ücretsiz psikolojik destek de sağlanmalıdır.

Engelli aile bireyleri için sunulacak psikolojik destek engelli çocuğa sahip çoğu ailenin yaşadığı ortak sorunları ele alabilir. Örnek için;

Engeli olan bir çocuğa sahip oldukları gerçeğini kabul etmelerine,

Yalnız olmadıklarını, her zaman onlara duygusal yardım gösterebilecek birinin olduğunu görmelerine,

Engelli bir çocuğa sahip oldukları için kendilerini suçlu, çocuklarına karşı mahcup, başkalarının yanında utanç hissetmemelerine,

Aile içi ilişkilerinin daha sağlam olması için çıkacak sorunları yapıcı ve etkili şekilde çözmelerine,

Başkalarından onlara yansıyan önyargı, acınma, eksiklik hisleri ile başedebilmelerine,

Aile üyelerini gerçek beklentiler oluşturmaları için cesaretlendirmeye ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

Bütün bunların dışında engelli bireyi olan aileler için grup terapileri düzenleyerek, bir-birlerine yardımcı ve destek olmalarına, kendilerini yalnız hissetmemelerine, kafa karışıklığı yaşadıkları ya da çözemedikleri konularda daha deneyimli ailelerden fikir almalarına yardımcı olunabilir.

KAYNAKÇA

Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 22*(1), 63- 84.

Arıkan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde engelliliğe yaklaşım. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,2*(1), 12-21.

Arıkan, Ç. (2009). Türkiye'de görme özürlü kadınlar ve kadına yönelik şiddet. http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/turkiyede_gorme_ozurlu.pdf (Erişim tarihi: 07.06.2023).

Adler, A. (2012). *İnsan Tabiatını Tanıma,* (çev. Aydan Yörükan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Aydın, A. R., Keskin, İ., Yelçe, N. Z. (2020). *Engellilik Tarihi Yazıları.* İstanbul Üniversitesi Yayınevi.

Akkök, F. (2003). Farklı Özelliğe Sahip Olan Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar. (ed. A. Ataman) *Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Ayyıldız, T., Konuk-Şener, D., Kulakçı H. ve Veren F. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11*(2), 1-12.

Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H.A. ve Parlar, S. (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4*(1), 97-112.

Başbakanlık Zihinsel Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları Aile Eğitim Serisi:3 Yayın No:27/2006.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Türkiye Özürlüler Araştırması Sonuçları. https://www.aile.gov.tr/media/5597/ozurluluge-dayali-ayrimciligin-olculmesi-arastirmasi.pdf Erişim tarihi: 03.05.2023

Beşiri, A. (2009). Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 83,* 353-374.

Blacher, J., McIntyre, L. (2006). Syndrome specificity and behavioural disorders in young adults with intellectual disability: Cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research, 50,* 184–198.

Bora, E., ve Berk, M. (2016). Theory of mind in major depressive disorders: A meta analysis. *Journal of Affective Disorders, 191*(2), 49 –55.

Bullock, L. M. (1992). *Exceptionalities In Children And Youth*. USA: Allyn and Bacon Press.

Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal of Mental Retardation, 96,* 405-418.

Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanlı, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Arch Gen Psychiatry, 60*(8), 837-44.

Çaha, H. (2016), Engellilerin Toplumsal Hayata Katılmasına Yönelik Politikalar: Türkiye, ABD ve Japonya Örnekleri. *İnsan ve Toplum Dergisi, 5*(10), 123-150.

Demir G., Özcan A. ve Kızılırmak, A. (2010). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 13*(4), 53-58.

Doré, R. (2002). High School Inclusion of Adolescents with Mental Retardation: A Multiple Case Study. *Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 253-261.

Duru, S. (2016). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerde Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Elkins. T. E., Gafford, L. S., Wilks, C. S., Muraw D., Golden, G. (1986). A model clinic approach to the reproductive health concerns of the mentally handicapped. *Obstetrics and Gynecology, 68,* 158-188.

Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with ıntellectual disability: social and economic situation, mental health status, and the self-assessed social and psychological ımpact of the childs difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*(4/5), 385-399.

Epps, S., Prescoıt, A. L., Homer. R. H. (1990). Social acceptability of menstrual - care training methods for young women with developmental disabililities. *Education and Training In Mental Retar dation,* 33-44.

Ertan, L. (2017). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ana Babalarda Sosyal Kaygı ve Algılanan Sosyal Destek.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Farmer, W. T., Van Acker, R. M. (1996). Expanding the social skills deficit framework. *The Journal of Special Education, 30*(3), 232-256.

Ferguson, P. M., Ferguson, D. L., Taylor, S. J. (1992). *Interpreting Disability.* Teachers College Press.

Freeman, C. R. (2006). *Relative Contributions of Mastery, Maternal Affective States, and Childhood Difficulty to Maternal Self-Efficacy.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Reno.

Gökcan, K. (2008). *Özürlü çocuğa sahip ailelerin psiko-sosyal durumu ve özürlü çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesi*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını.

Gresham F. M., Elliott S. N. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification, 17*(3), 287-313.

Groce, N. (1999). *An overview of young people living with disabilities: Their needs and their rights,* (1.Baskı). New York: Uniter Nations Childirens's Fund Programme Publications.

Güloğlu, T. (2021). *Değişen Dünyada Sosyal Politika.* İstanbul: Ekin Yayınevi.

Gümüş, A. B., Çevik, N., Hyusni, S. H., Biçen, Ş., Kesgin, G., ve Malak, A. T. (2011). Gebelikte benkik saygısı ve beden imajı ile ilişkili özellikler. *Anatolian Journal of Clinical Investigation, 5*(1), 7-14.

Gürler, S. (2016). *Engelli kadınların insan hakları.* Ankara: Astana Yayınları.

Hebl, M. R., ve Heatherton, T. F. (1998). The stigma of obesity in women: The difference is black and white. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(4), 417–426.

https://doi.org/10.1177/0146167298244008

Holmbeck, G. N., Friedman, D., Abad, M. ve Jandasek, B. (2006). Development and psychopathology in adolescence. D. A. Wolfe & E. J. Mash, (Ed.), *Foundations of behavioral and emotional disorders in adolescents: Nature, assessment, and treatment* . New York: The Guilford Press.

Homel, R., Burns, A., Goodnow, J. (1987). Parental social networks and child development. *Journal of Social and Personal Relationships, 4*, 159-177.

Işıkhan, V. (2005). *Türkiye'de Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Sorunları.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

İçöz, A. (2001). *Zihinsel Engelli Bir Çocuğa Sahip Aile Bireylerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaner, S. (2000). Ortopedik engelli ve engelli olmayan erkek ergenlerde benlik saygısı ve beden imajı. *Özel Eğitim Dergisi, 2*,13-22.

Karataş, K. (1998). Özürlüler kentlerde özgürce hareket etmek istiyorlar. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,* (4), 10.

Karataş, K. (2002). Özürlülere Yönelik Ayrımcılık ve Ayrımcılıkla Savaşım. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 2*(1), 1-10.

Karataş K. (2002). Engellilerin toplumla bütünleşme sorunları bir sosyal politika yaklaşımı. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 2*(2), 43-55.

Karip, S. (2016). *Engelli Bireylerin Sağlık Hizmetlerine Ulaşılabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi: Konya Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kearney, P.M., & Griffin, T. (2001). Between joy and sorrow: Being a parent of a child with developmental disability. *Journal of Advanced Nursing, 34*(5), 582-592.

Kef, S. (2002). Pschosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment ve Blindness, 96*, 22–37.

Kocaömer, Y. (2008). *Engelliler Tarihi*. Engelsiz Erişim Derneği.

Kök, G. (2010). *Zihinsel Engelli Çocuğun Cinsel Sağlığına Yönelik Ebeveynlere Verilen Sağlık Eğitiminin Etkinliğinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kuz, T. (2001); Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi. T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Lawrence, B. (1991). Self-Concept Formation and Physical Handicap: Some Educational Implication Forintegration. *Disability, Handicap and Society, 6*(2), 139–146.

McCabe, M. (1999). Sexual Knowledge, Experience and Feelings Among People with Disability. *Sexuality and Disability, 17*(2), 157-170.

McIntyre, L. L., Blacher, J., Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 349-361.

Oktan, V., Şahin, M. (2011). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasında ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 544-556.

Oliver, M. (2017). Defining impairment and disability. *Disability and Equality Law, 3.*

Özen, A., Çolak, A., Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 1-13.

Özgökçeler S., Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu"nun Sosyal Model Açısından Değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 1*(1),33-54.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 45*(2), 156-164.

Öztürk M. (2011). Türkiye'de engelli gerçeği. İstanbul: MÜSİAD Cep Kitapları.

Paczkowski, E., Baker, B. L. (2007). Parenting children with and without developmental delay: The role of self-mastery. *Journal of Intellectual Disability Researc. 51*, 435 – 444.

Peker, A., Eroğlu, Y. ve Özcan, N. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 142-150.

Pelchat D, Lefebrune H, Perault M. (2003). Differences and similarities between mother and fathers' experiences of parenting a child with disability. *Journal of Child Care, 7*(4), 231-247.

Reinehr, T., Dobe, M., Winkel, K., Schaefer, A. ve Hoffmann, D. (2010). Obesity in Disabled Children and Adolescents: An overlooked group of patients. *Deutsches Ärzteblatt International, 107*(15), 268-275.

Sevimay-Özer, D. (2001) Engelliler için beden eğitimi ve spor. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

https://doi.org/10.1249/00005768- 198906000-00018

Smith, J. G. (2007). *Annualmeeting of eastern psychological association*. Philadelphia.

Snell, M. E., Jonrey, R. (2001). *Social Relationships and Social Support.* London: Paul Brooks Pub.

Sonstroem, R. J., Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 21*(3), 329–337.

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence.* Houghton Mifflin Harcourt.

Sucuoğlu, B., Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretim.* Ankara: A.Ü Basımevi.

Şengül, S., Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi, 14*(1), 30-39.

Şentürk, M. ve Saraçoğlu, G.V. (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğu olan annelerle sağlıklı çocuğa sahip annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. *IJBCM Uluslararası Temel ve Klinik Tıp Dergisi, 1*(1), 40-49.

Tatar, Y. (1995). *İşitme Özürlülerde Spor ve Ruhi Faydaları.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Thomas, C. (2007). *Sociologies of disability and illnes: Contested ideas in disability studies and medical sociology*. London: Red Globe.

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y. ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri, 7*(1), 42-47.

Yaşar C., M., Bıçakçı, Y., M. (2019). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin yalnızlık düzeyleri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2*(3),1-13.

Yazıcı, E., Yemişçi, D. (2010). Engellilere İlişkin Sivil Toplum Kuruluşlarının Sorunları: İzmir İli Bakımından Bir Değerlendirme. http://www.sosyalhaklar.net/2010/bildiri/yazici.pdf (Erişim Tarihi: 20.07.2023).

Yavuzer, H. (2002). *Okul Çağı Çocuğu.* İstanbul: Remzi Yayınları.

Ebeveynlerin Çevrimiçi İstismarcı Davranışlara İlişkin Farkındalıkları

Yahya Aktu[16]

Özet

Çevrimiçi çocuk istismarı tüm dünyadaki çocukları tehdit eden önemli bir problemdir. Çocukların çevrimiçi istismara maruz kalmasına neden olan etkenlerin alan yazında oldukça yer almasına rağmen çevrimiçi istismar ortamlarının ve çevrimiçi çocuk istismarcıların göreceli olarak yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Çevrimiçi istismarcılar çocukları çevrimiçi oyunlarda hedef almaktadır. Çocuklar sosyal medya ortamlarında tanımadıkları kişilerle uzun süreli iletişim kurabilmekte ve kişisel bilgilerini paylaşabilmektedirler. Bu durum karşısında çocukların resim, video, telefon numarası ve ev adresi gibi özel bilgilerinin kötü amaçlar için kullanılmasına yol açabilmektedir. Çevrimiçi çocuk istismarı, sanal dünyada istismarcı (fail/avcı) çocuk (mağdur/kurban) ile başlattığı sosyal ilişkiyi cinsel içerikli mesajlar ve görsellerle uygun olmayan cinsel bir ilişkiye zorlama sürecidir. Çevrimiçi istismar süreci kurban seçme, erişim ve izolasyon, güven geliştirme, cinselleştirme, fiziksel temas ve bakım ve kontrol gibi altı aşamada gerçekleşmektedir. Çevrimiçi çocuk istismarı, psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri içeren birçok yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Çevrimiçi çocuk istismarı, depresyon, intihar düşüncesi, uyuşturucu kullanımı, özgüven düşüklüğü ve güvenli olmayan cinsel davranışlara yol açabilir. Bu çalışmada ebeveynlerin çevrimiçi istismarcı davranışlarına ilişkin farkındalıklarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Çalışmada Maxqda 2020'den yararlanılarak veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda a) çevrimiçi riskler, b) istismarcı profili, c) istismarcı davranışlarla başa çıkma yöntemleri temalarına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin çevrimiçi çocuk istismarı olgusuna yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Ebeveynlerin çevrimiçi çocuk istismarcılarını fark etmekte ve ayırt etmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuklarını çevrimiçi istismardan korumak için önleyici faktörleri öğrenmelerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ebeveynler, Çevrimiçi çocuk istismarı, İstismarcı profili, Çevrimiçi istismarla başa çıkma.

Parents' Awareness of Online Predatory Behaviours

Abstract

Online grooming is an important problem that threatens children all over the world. Although the factors that cause children to be exposed to online grooming are widely covered in the literature, it is seen that online grooming environments and online predators are relatively insufficiently addressed. Online predators/abusers target children in online games. Children can establish long-term communication with people they do not know in social media environments and share their personal information. In the face of this situation, children's private information such as pictures, videos, phone numbers and home addresses can be used for malicious purposes. Online grooming is the process of forcing the social relationship initiated by the abuser/perpetrator with the child/victim in the virtual world into an inappropriate sexual relationship with sexually explicit messages and images. The online grooming process takes place in six stages such as victim selection, access and isolation, trust development, sexualisation, physical contact, and care and control. Online grooming can have many devastating consequences including psychological, social and physical effects. Online grooming can lead to depression, suicidal ideation, drug use, low self-esteem and unsafe sexual behaviours. This study aimed to explore parents' awareness of online predatory behaviours. Phenomenology design was used in the study. The participants of the study consisted of 20 parents determined by snowball sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The data were analysed by thematic analysis method using Maxqda 2020. As a result of the

[16] Siirt Üniversitesi, Eruh MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, aktuyahya@gmail.com

analysis, the themes of a) online risks, b) predator profile, c) methods of coping with abusive behaviours were reached. The findings of the research show that parents do not have sufficient knowledge about the phenomenon of online grooming. It was determined that parents had difficulty in recognising and distinguishing online predators. Results show that parents need to learn preventive factors to protect their children from online grooming. Based on the results of the research, suggestions were made for researchers and practitioners.

Keywords: Parents, Online grooming, Predator profile, Coping with online grooming.

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocukların karşı karşıya kaldığı istismar biçimleri de değişebilmektedir. Çevrimiçi çocuk istismarı internetin yaşamımıza girmesiyle en sık yaşanılan istismar türleri arasındadır. Sosyal ağların ve sohbet odalarının kullanılmasıyla birlikte çevrimiçi çocuk istismarı giderek yaygınlaşan ve az bilinen bir olgudur (Craven et al., 2006; Pasca et al., 2022; Winters et al., 2020). Smahel ve arkadaşlarının (2020) yaptığı araştırmaya sonucunda interneti kullanan her beş çocuktan biri çevrimiçi istismara maruz kaldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla çevrimiçi çocuk istismarının gittikçe yaygınlaşan önemli bir halk sorunu olduğu söylenebilir.

Çocuklar sosyal medya ortamlarında tanımadıkları kişilerle uzun süreli iletişim kurabilmekte ve kişisel bilgilerini paylaşabilmektedirler. Bu durum karşısında çocukların resim, video, telefon numarası ve ev adresi gibi özel bilgilerinin kötü amaçlar için kullanılmasına yol açabilmektedir. Savunmasız çocukların resim ve videolarını içerek görüntülerinin sömürülmesine çevrimiçi çocuk istismar olarak ifade edilebilir. Çevrimiçi çocuk istismar, sanal dünyada istismarcı (fail/avcı) çocuk (mağdur/kurban) ile başlattığı sosyal ilişkiyi cinsel içerikli mesajlar ve görsellerle uygun olmayan cinsel bir ilişkiye zorlama sürecidir (Whittle et al., 2013). Winters ve Jeglic'e (2022) göre çevrimiçi istismar 6 aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; kurban seçme, erişim ve izolasyon, güven geliştirme, cinselleştirme, fiziksel temas ve bakım ve kontrol evreleridir. Çevrimiçi çocuk istismarı, psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri içeren birçok yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Çevrimiçi çocuk istismarı, depresyon, intihar düşüncesi, uyuşturucu kullanımı, özgüven düşüklüğü ve güvenli olmayan cinsel davranışlara yol açabilir (Craven et al., 2006; Pasca et al., 2022; Winters et al., 2020). Bu bilgilerden hareketle çevrimiçi çocuk istismarının çocukların yaşamında travmatik etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çevrimiçi çocuk istismarı ile başa çıkmada ve istismarın önlenmesinde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Çevrimiçi çocuk istismarı, ebeveynler tarafından çok az bilinen bir olgudur. Çevrimiçi çocuk istismarını önleyebilmenin önemli yollarından biri ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olmasıdır. Alanyazındaki sonuç ve önerilerden hareketle bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin çevrimiçi istismarcı davranışlarına ilişkin farkındalıklarını keşfetmektir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1-Ebeveynlerin algıladıkları çocuk istismarına ilişkin çevrimiçi riskler nelerdir?

2-Ebeveynlerin çevrimiçi çocuk istismarcı profillerine ilişkin algıları nasıldır?

3- Ebeveynlerin çevrimiçi çocuk istismarını önlemeye ve istismarıyla başa çıkmaya yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim desenine dayanmaktadır. Bu desen ile ebeveynlerin çevrimiçi istismarcı davranışlara yönelik öznel deneyimleri ve algılamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır (Creswell, 2017).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma fırsatını bulabilmek için araştırmanın amacı doğrultusunda zengin bilgi kaynaklarının seçilmesi; kartopu örnekleme ise, evrendeki bir kişiyle iletişime geçilmesini ve daha sonra bu kişi aracılığıyla başka bir kişiyle iletişime geçilmesini ve bu şekilde veri toplanmasını içerir (Creswell 2017; Patton, 2018; Yıldırım, & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda sosyo-ekonomik seviyesi ve eğitim seviyesi düşük olan ebeveynler araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Algılanan gelir düzeyi	Eğitim durumu
E1	Erkek	46	Hizmetli	Düşük	Lise
E2	Erkek	37	Fotoğrafçı	Orta	Lise
E3	Erkek	38	Serbest meslek	Düşük	Lisans
E4	Erkek	45	Özel güvenlik	Düşük	Önlisans
E5	Erkek	39	Esnaf	Yüksek	Lise
E6	Erkek	42	Özel güvenlik	Düşük	Önlisans
E7	Kadın	38	Ev hanımı	Düşük	Ortaokul
E8	Kadın	50	Hemşire	Orta	Lisans
E9	Erkek	38	Esnaf	Orta	Lisans
E10	Kadın	38	Hasta bakıcısı	Düşük	Lise
E11	Kadın	38	Ev hanımı	Düşük	İlkokul
E12	Kadın	40	Sosyolog	Orta	Lisans
E13	Erkek	43	Memur	Orta	Lisans
E14	Kadın	39	Ev hanımı	Düşük	Lisans
E15	Kadın	41	Terzi	Orta	Ortaokul
E16	Kadın	49	Ev hanımı	Düşük	İlkokul
E17	Erkek	49	Esnaf	Orta	Lise
E18	Erkek	37	Gazeteci	Orta	Lisan
E19	Erkek	52	Hizmetli	Orta	Lisans
E20	Erkek	53	Hizmetli	Orta	Ortaokul

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümü cinsiyet, yaş vb. kişisel bilgileri içerirken ikinci bölümünde online riskler, çevrimiçi çocuk istismarı farkındalığı, başa çıkma ve önleme yöntemlerini içeren altı sorudan oluşmaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2018).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, Maxqda 2020 programı kullanılarak tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tematik analiz, veri setini en küçük boyutlarda düzenlemeyi, derinlemesine betimlemeyi sağlayan ve verilerdeki örüntüleri ortaya çıkaran bir nitel veri analiz yöntemidir (Braun & Clarke, 2019; Creswell, 2017). Araştırmada öncelikle ham verilerle aşina olunmuştur. Sonrasında ilk kodlar oluşturulmuş ve temalar aranmıştır. Daha sonra temalar gözden geçirilip tanımlama ve isimlendirme çalışması yapılmıştır. Son aşamada ise rapor hazırlanmıştır (Braun & Clarke, 2019).

İnandırıcılık ve Tutarlılık

Bu araştırmada geçerliği sağlamak için yazılı alan notları (transkriptler), açık uçlu soru formunun değerlendirmesi sonrası karşılıklı değerlendirmeler gibi çoklu veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu araştırmada güvenirliği sağlamak için ise, açık uçlu sorudan elde edilen bulgular ile kavramsal çerçeve olan çevrimiçi çocuk istismarı olgusunun karşılaştırılması gibi kontroller araştırma süresi boyunca yapılmıştır. Buna göre hesaplanan kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısının (Rädiker & Kuckartz, 2020) yüksek olduğu tespit edilmiştir (r = 0, 81). Bunun yanı sıra bu çalışmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılarak güvenirliğin yüksek olması sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler görselleştirilerek daha detaylı ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın örneklemi yaşları 37-53 arasında olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu açıdan Türkiye kapsamında genelleme yapmak mümkün değildir. Bu çalışmada geçen çevrimiçi çocuk istismarı olgusu ile ilgili alanyazın ile sınırlıdır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine dayanmaktadır. Bu araştırmada örneklemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi ve veri toplamada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yüzden sonuçlar karşılaştırırken ve genellenirken bu sınırlılıklara dikkat edilmelidir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tematik analiz yöntemi sonucunda üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; a) çevrimiçi riskler, b) istismarcı profili, c) istismarcı davranışlarla başa çıkma yöntemleri şeklinde adlandırılmıştır. Her bir temaya ilişkin örnek katılımcı görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Temalara İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

Temalar	***Örnek Katılımcı Görüşleri***
Çevrimiçi Riskler	***E2:*** *Aileler, çocuk gürültü yapmasın ne yaparsa yapsın diyor. Sonra telefon elinden düşmüyor.* ***E3:*** *Yaşına uygun olmayan video ve oyunlar çocuğun psikolojisini bozar.* ***E5:*** *Popüler oyun siteleri tehlikeli bence. Uygunsuz reklamlar da sıkıntılı. Evde internet 24 saat açık olursa çocuk için kötü olur.* ***E9****: Kendi yaşını ilgilendirmeyen sitelere girmesi çocuk için risktir.* ***E10:*** *Çocuklar bilinçsiz bir şekilde interneti kullanmaları risktir.* ***E14:*** *Çocuğa al telefonu başımdan git denirse ihmal edilmiş olur.* ***E15:*** *Çocuklar sosyal medya üzerinden tehditler alabiliyorlar. Çocuklar fark etmeden uygunsuz video ve fotoğraflara bakabiliyorlar.*
İstismarcı Profili	***E1:*** *Çocukluğunda yaşayıp olayı içinde hapsedip şu ana kadar taşıyan insanlardır.* ***E3:*** *Bu hayatta kaybedebileceği bir şeyi olmayanlardır.* ***E4:*** *Cinsel içerikli mesaj atar, güzel tatlı konuşur.* ***E6:*** *İyi görünmeye çalışır çocuğu elde ettikten sonra gerçek yüzü ortaya çıkar.* ***E9:*** *Yalan söyleyerek ve şirin gözükerek çocuğun ilgisini çekerler.* ***E10:*** *Bu kişiler yaşı ilerlemiş bay ve bayandır. Çocuklara duyguları farklı olan kişilerdir. Bunlar çocuklara çok tatlı olduğunu, güzel olduğunu dile getirerek çocuğu kendine çeker.* ***E12:*** *Bu kişiler genellikle çocuklara ilgi duyar. Uzaktan izler ve hediyeler alır. Çocuklarla yalnız fiziksel aktivite yapmaya çalışırlar. Çocukların güvenlerini kazandıktan sonra cinsel içerikli video göndermelerini isterler. Bu görüntüleri paylaşmakla tehdit edip istismara devam ederler.* ***E16:*** *Çocuğun ilgisini çeker, sonra çocukla bir süre diyalog içinde olur. Çocuğu kendine bağladıktan sonra uygunsuz yaklaşımlarda bulunur.* ***E19:*** *Genelde çocukları kandırarak onlara güzel kelimeler söylerler.*
İstismarcı Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri	***E1:*** *İnternet kafeler ve şifrelenmemiş ev interneti kontrol edilmelidir.* ***E4:*** *Filtreler takılabilir.* ***E6:*** *Çocuk istismara uğradığında hırçın, soğuk, içe kapanık ve saygısız olabilir. Onun için çocuk önceden takip edilmeli varsa sorunu konuşulmalı.* ***E7:*** *Çocukların yanında özel hayat konuşulmamalı.* ***E8:*** *Çocuk internet hakkında bilinçlendirilmeli.* ***E11:*** *Çocuk internette sürekli takip edilmeli ve bazı uygulamalar kurulmalı.*

E12: *Uzun süre internet başında vakit geçirmemesi için sosyal aktivitelere yönlendirilmelidir.*
E14: *Kızımın tanımadığı insanlarla konuştuğunu gördüm. Bunun için şimdi kendi telefonum haricinde telefon vermiyorum. Gözümün önünde nereye girecekse oradan bakıyor.*
E17: *Şiddet varsa çocuk aileden tamamen kopar. Onun için ne olursa olsun aile anlayışlı olmalı, çocuğu dinlemeli.*
E18: *Çocuğum reşit olmadan internette hesap açmasına izin vermem.*

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın odak noktası ebeveynlerin gözünden çevrimiçi istismarcı davranışları incelemektir. Ebeveynler için çocukların sağlıklı olarak büyümesi aile mutluluğu olarak görülebilir. Ebeveynler çocukları çevrimiçi çocuk isitismarı gibi online risklere karşı koruma ihtiyacı hissederler. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çevrimiçi istismarcı davranışlarının farkındalıklarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin çevrimiçi istismarcı davranışlarını fark etmekte ve ayırt etmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuklarını çevrimiçi istismardan korumak için önleyici faktörleri öğrenmelerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları bağlamında birkaç öneride bulunulabilir. İlk öneri örneklem ile ilgilidir. Çalışmada yaşları 37-53 arasında değişen ebeveynlerle çalışılmıştır. İleriki çalışmalarda farklı yaş kesimlerindeki ebeveynlerle çalışılması kapsamlı sonuçlar sunabilir. Bu çalışma olgu bilim deseni ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desenin ve iç içe örnekleme yönteminin kullanılması önerilmektedir. Bu çalışmada çevrimiçi istismarcı davranışı çalışılmış olmasına rağmen ebeveynlerin henüz çevrimiçi çocuk istismarı olgusuna yönelik farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmacıların çevrimiçi çocuk istismarı olgusuna yoğunlaşmalarında yarar bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, *7*(2), 1–26. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Craven, S., Brown, S., & Gilchrist, E. (2006). Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations. *Ournal of Sexual Aggression*, *12*(3), 287–299.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). EDAM.

Pasca, P., Signore, F., Caterina, T., Del Gottardo, D., Longo, M., Preite, G., & Ciavolino, E. (2022). Detecting online grooming at its earliest stages: development and validation of the Online Grooming Risk Scale. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, *10*, 1–24.

Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Üstün & B. Demir, 2. baskı). Pegem Akademi.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused analysis of qualitative interviews with MAXQDA* MAXQDA Press. https://www.maxqda-press.com/catalog/books/focused-analysis-of-qualitative-interviews-with-maxqda

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. Retrieved from http://hdl.handle.net/20.500.12162/5299

Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A., & Collings, G. (2013). A review of young people's vulnerabilities to online grooming. *Aggression and Violent Behavior*, *18*(1), 135-146.

Winters, G. M., & Jeglic, E. L. (2022). The Sexual Grooming Scale–Victim Version: The development and pilot testing of a measure to assess the nature and extent of child sexual grooming. *Victims & Offenders*, *17*(6), 919-940.

Winters, G. M., Jeglic, E. L., & Kaylor, L. E. (2020). Validation of the sexual grooming model of child sexual abusers. *Journal of Child Sexual Abuse*, *29*(7), 855–875.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.

Depremden Doğrudan Etkilenen Üniversite Öğrencilerine Yönelik Grupla Psikolojik Destek Programı

Ece Çokay Taşcıoğlu[17], Gökçe Çokal Demirci[18], Prof. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı[19]

Özet

Bu araştırmada 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş depreminden doğrudan etkilenen üniversite öğrencilerine yönelik grupla psikolojik destek programı geliştirilmiş ve çevrimiçi yürütülen iki grupta uygulanmıştır. Geliştirilen program katılımcıların görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Nisan ve mayıs aylarında yürütülen her iki grupta da çevrimiçi form aracılığıyla başvuru yapan bütün katılımcılarla ön görüşme yapılmış; yanıtları, mevcut barınma koşulları ve deprem deneyimleri doğrultusunda grup sürecinden fayda sağlayabilecek katılımcılar gruba dahil edilmiştir. Grup sürecine dahil edilmeyen tüm başvuru sahipleri ihtiyaçlarına uygun destek kaynaklarına yönlendirilmiştir. Katılımcıların tamamı depremi etkilenen bölgede yaşamış ancak barınma koşulları nedeniyle Türkiye'nin farklı illerinde bulunmakta olan 18-24 yaş arası üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır.

İlk program **duygusal farkındalık, beden odaklı duygu düzenleme stratejileri, bilişsel düzenleme stratejileri ve umut duygusu ile amaç oluşturma** temalarıyla dört oturum olarak tasarlanmıştır. Oturum içerikleri üyelerin ihtiyacı doğrultusunda şekillendirilerek yarı yapılandırılmış bir formatta aktarılmıştır. Araştırmacıların gözlemleri doğrultusunda **ikinci grup süreci bilişsel düzenleme stratejilerine yer verilmeksizin** üçüncü oturumda **umut duygusu** ve son oturumda **amaç oluşturma** temalarıyla gerçekleştirilmiştir. Yürütülen her iki grup da dörder üyeyle tamamlanmıştır. Oturumların tamamlanmasından üç ay sonra izleme oturumu yapılmıştır. Araştırmanın verileri izleme oturumuna katılan üyelerden elde edilerek içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin **"Grup etkileşiminin iyileştirici yönleri"**, **"Kazanımlar***"* ve **"Devam eden etki***"* olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bulgularda, grup sürecinde diğer üyelerle aynı deneyimi paylaşmanın etkisi ve üyelerin duygu düzenleme becerilerindeki ilerleme ön plana çıkmıştır. Her iki grup sürecinde de katılımcıların iyilik hali ve baş etme becerilerinin olumlu yönde arttığı; grup sürecinde edinilen kazanımların ise üç ay sonra hala büyük oranda devam ettiği görülmüştür. Bulgular grupla psikolojik danışma ve travma sonrası psikolojik danışma alanyazını ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın sonunda bu bulgular ve araştırmacıların süreç gözlem notları doğrultusunda uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi grupla psikolojik danışma, Eylem araştırması, Travma sonrası psikolojik danışma,

[17] Arş. Gör. Ege Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İzmir, Türkiye, ece.cokay.tascioglu@ege.edu.tr

[18] Uzm. Psk. Dan. Final Eğitim Kurumları, İstanbul Türkiye, cokalgokce@gmail.com

[19] Prof. Dr. Ege Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İzmir, Türkiye, yelda.kagnici@ege.edu.tr

Group Psychological Support Program for University Students Directly Affected by the Earthquake

Ece Çokay Taşcıoğlu, Gökçe Çokal Demirci, Prof. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı

Abstract

In this study, a group psychological support program was developed for university students who were directly affected by the Kahramanmaraş earthquake on February 6, 2023 and was implemented in two online groups. The developed program was evaluated within the framework of the participants' opinions. In both groups conducted in April and May, a preliminary interview was held with all participants who applied via the online form; Participants who could benefit from the group process in line with their responses, current accommodation conditions and earthquake experiences were included in the group. Applicants who were not included in the group process were directed to support resources appropriate to their needs. All of the participants are university students between the ages of 18-24 who lived in the earthquake-affected region but live in different provinces of Turkey due to accommodation conditions.

The first program was designed as four sessions with the themes of emotional awareness, body-focused emotion regulation strategies, cognitive regulation strategies, and feeling of hope and goal setting. Session contents were shaped in line with the needs of the members and delivered in a semi-structured format. In line with the researchers' observations, the second group process was carried out with the themes of hope in the third session and goal setting in the last session, without including cognitive regulation strategies. Both groups were completed with four members each. A follow-up session was held three months after the sessions were completed. The data of the research were obtained from the members who attended the follow-up session and were examined with content analysis. As a result of the analysis, it was seen that the data were collected under three themes: "Healing aspects of group interaction", "Gain" and "Ongoing impact". In the findings, the effect of sharing the same experience with other members in the group process and the progress in members' emotion regulation skills came to the fore. In both group processes, the participants' well-being and coping skills increased positively; It was observed that the gains during the group process were still largely maintained three months later. The findings were discussed in the light of group counseling and post-traumatic counseling literature. At the end of the research, suggestions for practitioners were given in line with these findings and the researchers' process observation notes.

Keywords*:* Action research, Online group counseling, Post-traumatic counseling,

GİRİŞ

6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde yaşanan Kahramanmaraş merkezli 7,7 ve 7,6 şiddetli depremler ve ardından gelen binlerce artçı deprem Kahramanmaraş, Adıyaman, Hatay, Malatya, Gaziantep, Adana, Diyarbakır, Osmaniye, Kilis ve Şanlıurfa olmak üzere toplamda 10 ili büyük ölçüde etkilemiştir. T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD, 2023) verilerine göre bu depremlerde yıkılan yaklaşık 120.000 yakın binada 50.000'e yakın insan yaşamını kaybetmiş ve yaklaşık 130.000 kişi yaralanmıştır. Yaşanan yıkımın büyüklüğü yalnızca etkilenen bölgeyi ve bireyleri değil, bütün ülkeyi derinden sarsan toplumsal bir travma olarak değerlendirilmektedir (Yıldız vd., 2023).

Afetler sonrası erken dönemde görülen psikolojik belirtiler çoğunlukla anormal bir olaya verilen normal bir tepki olarak değerlendirilmektedir. Ancak depremler öngörülemezliği ve yaşanan yıkımın ne kadarının insan kaynaklı olduğunun tespit edilememesi gibi nedenlerle diğer afetlerden ayrılan etkilere sahiptir.

Depremlerin ardından travma sonrası stres ve anksiyete belirtilerinin diğer afetlere göre daha yüksek oranda ve daha uzun süreli etkili olduğu görülmektedir. (Ehlers ve Clark, 2000; Newnham vd., 2022). Deprem travmasının ardından hayatta kalan kişinin erken dönemde yaşadığı zorlanma hali uzun vadede travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), depresyon, anksiyete ya da psikolojik ve/veya fiziksel stres belirtileri olarak görülebilmektedir (Caia vd., 2010). Afetlerin ardından yakın kaybı, fiziksel yaralanmalar, uzuv kaybı vb. kronik hasarlar, maddi kayıp, yaşam alanlarında meydana gelen zorunlu değişiklikler gibi pek çok unsurun hayatta kalan kişilerin psikolojik belirti düzeylerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu açıdan, depremin kişinin yaşamının normal akışına dönmesini engelleyen pek çok alanda yarattığı hasara ek olarak dünyanın güvenilir ve kontrol edilebilir bir yer olduğuna ilişkin inançlarını da sarsan bir afet olması, travmatik stres tepkilerinin şiddeti ve süreğenliğinde etkili olmaktadır.

Travmatik stres tepkilerinin şiddet ve süreğenliğinde tek etkili olan yaşanan afet ve kayıpların büyüklüğü değildir. Travmatik deneyim yaşayan her bireyde psikopatolojik belirti ya da bozuklukların gelişmediği görülmektedir. Travmatik yaşantı sonrası erken dönem belirtilerin kronikleşmesinde travma öncesi, travma sonrası ve olay sırasındaki faktörler etkili olmaktadır(Parkinson, 2000). **Travma öncesi değişkenlerde** kişilik özellikleri, varsa daha önceki travmatik yaşantılar ve dezavantajlı grupta olup olmama durumu yaşanan travma sonrası stres tepkilerinin kronikleşmesini etkileyen faktörlerden en önemlileridir. **Olay sırasındaki değişkenlerde** yaşanan kayıplar, deneyimin şiddeti ve deneyimin nasıl anlamlandırıldığı öne çıkmaktadır. **Travma sonrası değişkenlerde** ise travma sonrasında yaşananlar, kişinin baş etme becerileri ve mevcut olan sosyal destek sistemleri, stres tepkilerinin kronikleşmesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Parkinson, 2000). Bu açıdan, travma sonrasında kişinin algıladığı yüksek sosyal destek ve sahip olduğu baş etme becerileri TSSB başta olmak üzere travmatik deneyimle ilintili oluşabilecek diğer psikopatolojiler açısından koruyucu bir rol oynamaktadır (Clapp ve Gayle Beck, 2009; Haden vd., 2007).

Travmatik deneyimler sonrasında yapılan çalışmalarda grupla müdahale çalışmalarının, yapılan uygulamadan bağımsız olarak, sosyal destek sağlama yönünden güçlü bir kaynak sunduğu görülmektedir (Knight & Gitterman, 2022; Mahamid vd., 2015; Maheswari vd., 2010). Travma sonrası yetişkinlerle grup müdahale çalışmalarına bakıldığında destek grupları, psikodinamik yönelimli gruplar, bilişsel davranışçı terapi yönelimli gruplar gibi yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir (Foy vd., 2001). Bu yaklaşımlar kuramsal açıdan farklılık göstermekle birlikte benzer travmayı geçirmiş üyelerle güven ve kabul ortamı içinde travma tepkilerini ele alma noktalarında ortaklaşmaktadırlar. Travma sonrası destek grupları ise süreçte öncelikli olarak travmatik yaşantıya değil travma sonrası yaşama uyumlanmaya odaklanmasıyla ayrılmaktadır. Travma sonrası destek grupları, grupların çekirdek terapötik özelliklerinden olan normalleşme, grup uyumu gibi (Yalom, 1995) kaynaklarına odaklanarak üyelerin travmatik deneyim sonrası baş etme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Foy vd., 2001).

Bu çalışmada 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri sonrası depremi doğrudan yaşamış üniversite öğrencilerine yönelik destek grubu yürütülerek TSSB ve diğer psikopatolojiler açısından önleyici bir ruh sağlığı hizmeti sunmak amaçlanmıştır. Yurtiçi alanyazın incelediğinde, deprem yaşantısı sonrasında üniversite öğrencilerine destek olabilecek bir program olmadığı anlaşılmıştır. Travma sonrası müdahale çalışmalarında ruh sağlığı elemanları için hazır bir program olmasının hızlı müdahale edebilme ve daha geniş kitlelere ulaşabilme konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.

Depremden etkilenen şehirlerde yaşanan pek çok zorluğa ek olarak üniversite öğrencileri için farklı sorunlar gündeme gelmiştir. Örneğin ilgili şehirlerde okuyan üniversite öğrencileri farklı üniversitelerde eğitimlerine devam etmek zorunda kalmış ve hem deprem yaşantısı hem de uyum sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Depremi yaşamak anlam dünyasını sarsıcı etkilere sahipken depremden sonra yaşananlar sarsılan anlam dünyasının yeniden nasıl inşa edileceğinde belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle ilgili alanyazın doğrultusunda travma sonrası koruyucu faktörlerden yola çıkılarak üniversite öğrencilerine yönelik bir grupla destek programı hazırlanarak alanyazına katkı sağlamak ve programın sonucunda TSSB ve diğer travmayla ilişkili psikopatolojilere yönelik önleyici bir hizmet sunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları doğrudan uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının kendisinin yaptığı ya da bir araştırmacıyla birlikte yürüttüğü araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmalarda amaç uygulamadaki sorunları keşfetmek ve sorunlara çözüm üretmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eylem araştırmaları veri analizi adımından sonra eylem planı oluşturma, planı gerçekleştirme ve gerektiğinde alternatif bir eylem planı oluşturmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın amaçlarından biri üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik destek grubu içeriğinin oluşturulmasıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerine yönelik deprem gibi zorlu bir yaşam olayından sonra psikolojik destek vermekle ilgili bir çalışma planı olmadığı görülmüştür. Depremi doğrudan yaşayan üniversite öğrencilerinin yaşadıkları pek çok zorluğa ek olarak üniversite eğitimlerine farklı üniversite ve şehirde devam etmeleri, var olan sosyal destek sistemlerinin büyük oranda zarar görmesi travma sonrası dönemde ilgili öğrencilere destek olabilecek bir çalışmayı önemli kılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar var olan bu probleme çözüm üretmek amacıyla psikolojik destek programını geliştirilerek bu probleme çözüm üretmeye çalışmışlardır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve ulaşılabilir örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan katılımcıların çalışma grubuna dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna göre bu araştırmada çalışma grubuna dahil edilme kriterleri üniversite öğrencisi olmak, depremi doğrudan yaşamış olmak, herhangi bir psikopatolojik tanısı bulunmamak, birinci derece yakınını depremde kaybetmemiş olmak, çevrimiçi uygulamalara katılabilecek barınma koşullarına sahip olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın erişilebilirliğini arttırmak adına grup süreci çevrimiçi olarak planlanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken ek olarak ulaşılabilir örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubuna çevrimiçi formlar aracılığıyla ulaşılarak başvuru yapan bütün katılımcılarla bireysel ön görüşme yapılmıştır. Grup sürecine dahil edilmeyen tüm başvuru sahipleri ihtiyaçlarına uygun destek kaynaklarına yönlendirilmiş ve her iki grup da süreçten fayda sağlayabilecek üyelerden oluşturulmuştur. Çevrimiçi koşullarda daha derin etkileşimi gözetebilmek adına her iki uygulama da küçük grup olarak tasarlanarak dörder kişiden oluşturulmuştur.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Şehir	Depremde Bulunduğu
1.GRUP	K1	K	20		Gaziantep
	K2	K	20		Osmaniye
	K3	E	20		Kahramanmaraş
	K4	K	21		Malatya
2.GRUP	K5	K	19		Hatay
	K6	E	20		Hatay
	K7	K	22		Hatay
	K8	K	22		Hatay

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri katılımcılardan alınan tepki yazıları ile toplanmıştır. Tepki yazıları, bireylere kendi düşünce ve duygularını ifade etme fırsatı tanıyan bir nitel veri kaynağıdır (Gorman, 1998). Tepki yazısının iki ana bölümü bulunmaktadır. İlk bölümde grup sürecine, ikinci bölümde ise grup çalışmasından sonra, gruba katılmadan önceki durumlarına göre kendi yaşantılarına ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır.

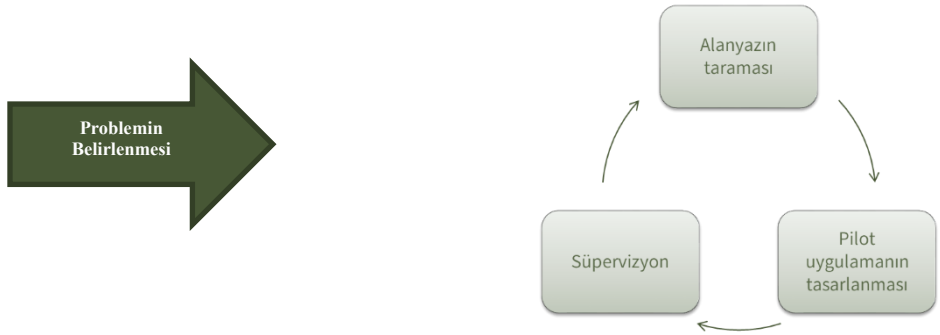
Verilerin Toplanması

Çalışmada yürütülen iki grup uygulamasında da katılımcıların grup sürecine ilişkin deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünebilmeleri adına son grup oturumunda deneyim,

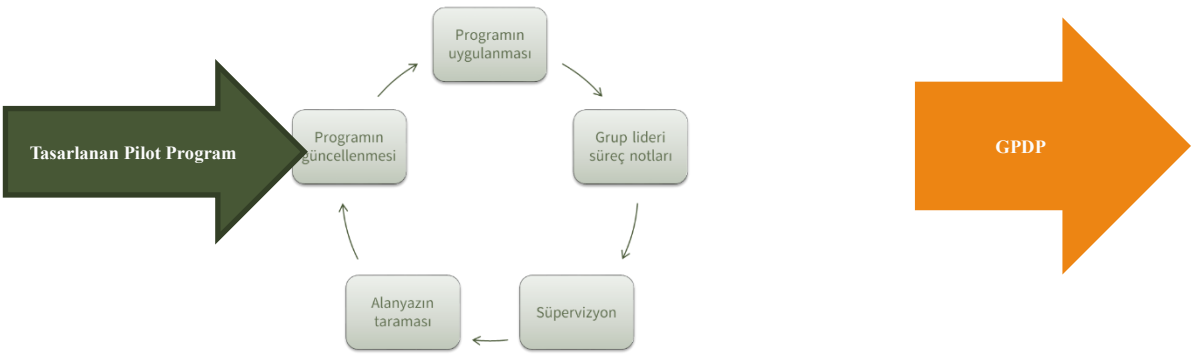
duygu ve düşüncelerine dair geribildirim alınmıştır. Bu sırada kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve görüşlerinin anlaşılabilmesi için verdikleri cevaplar grup yürütücüsü tarafından derinleştirilmiştir. Her iki uygulamada da programın sonlanmasından üç ay sonra izleme oturumu yapılmış ve bu oturumdan sonra katılımcıların düşünce ve deneyimlerini derinlemesine anlatabilmeleri için tepki yazısı yazmaları istenmiştir. Bu araştırmanın verilerini katılımcıların tepki yazıları oluşturmaktadır.

Çalışmanın Aşamaları

Grupla Psikolojik Destek Programı (GPDP) geliştirilirken, eylem araştırmalarının doğasına uygun olarak yapılandırılmış kesin ve değiştirilemez bir çalışma olarak planlanmamış; gelişim aşamasında döngüsel bir süreç işletilmiştir. Şekil 1'de uygulama öncesinde işletilen süreç; Şekil 2'de uygulama sırasında işletilen süreç gösterilmektedir.



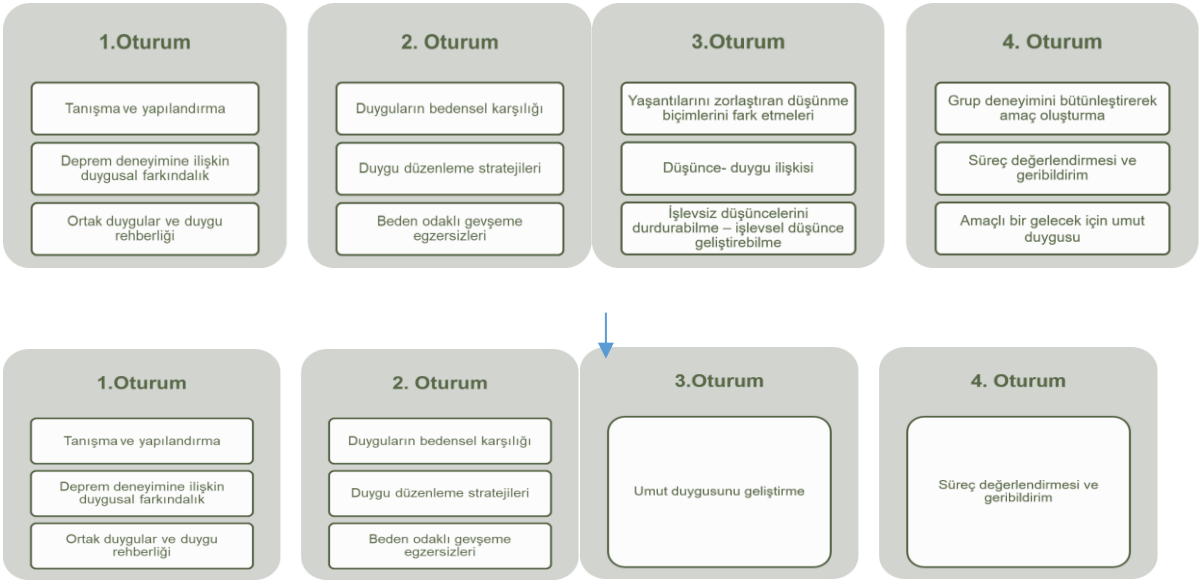
Şekil 1. *Uygulama öncesinde yürütülen süreç*



Şekil 2. *Uygulama sırasında yürütülen süreç*

Tasarlanan pilot programın uygulaması Nisan ayı içinde yapılmış olup buradan tamamlanan ilk grubun ardından geliştirilen GPDP Mayıs ayı içinde tamamlanmıştır.

Hazırlanan program içeriklerinde ilk oturumun odakları tanışma ve grubu yapılandırma, deprem deneyimine ilişkin duygusal farkındalık ve ortak duygular ile duygu rehberliği olarak belirlenmiştir. İkinci oturum odakları: duyguların bedensel karşılıkları, duygu düzenleme stratejileri ve beden odaklı gevşeme egzersizleridir. Üçüncü oturum odakları yaşantıları zorlaştıran düşünme biçimlerini fark etme, düşünce ve duygu arasında ilişki kurma, işlevsel olmayan düşünceleri durdurup işlevsel düşünce geliştirebilmedir. Dördüncü oturum odakları ise grup deneyimini bütünleştirerek amaç oluşturma, süreç değerlendirmesi ve geribildirim, amaçlı bir gelecek için umut duygusu oluşturma ve eylem planı hazırlamadır. Uygulama sırasında ilk iki oturum her iki grupta da aynı şekilde uygulanmıştır. Buna karşın ikinci grup uygulamasında üçüncü ve dördüncü oturum odaklarında değişiklikler yapılması gerekli görülmüştür. Yapılan ilk uygulamada üçüncü oturumda ulaşılması hedeflenen işlevsel olmayan düşünceleri fark ederek alternatif düşünce geliştirme aşamasında katılımcıların yeterince derinleşmedikleri fark edildiğinden etkili olmadığı düşünülerek uygulamadan çıkarılmıştır. İkinci grup uygulamasında üçüncü oturum odağı umut duygusu olarak yapılandırılmıştır. Dördüncü oturum odakları ise grup sürecini değerlendirme ve geribildirim olarak güncellenmiştir. Program içeriği ve ikinci uygulamada yapılan değişiklikler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. *Oturum içerikleri*

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Katılımcıların tepki yazıları içerik analizi yönteminin adımları takip edilerek çözümlenmiştir. Bu çalışmada dörder kişilik iki grup halinde uygulama yapılmış ve ardından iki grubun katılımcılarından da tepki yazıları istenerek sekiz sayfalık veri seti elde edilmiştir. Tepki yazıları, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ardından araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmış ve farklılıklar bulunan noktalar yeniden kodlanarak, kodların son hali verilmiştir. Kodların oluşmasının ardından anlamlı bir bütün olacak şekilde kodlar, temalar içinde örgütlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için bazı önlemler alınmıştır. Okuyucular tarafından verilerin anlam kazanabilmesi için katılımcıların doğrudan görüşlerine yeterli sayıda yer verilerek **zengin ve ayrıntılı betimleme** yapılmıştır. Raporlama aşamasında ilgili kodu en iyi yansıttığı düşünülen alıntılara raporda yer verilmiştir. Bununla birlikte aynı kodun farklı yönlerini temsil eden paylaşımlar söz konusu olduğunda alıntıların zenginleşebilmesi için bu alıntılara da raporda yer verilmiştir. Ek olarak araştırma deseni, hazırlanan oturum içerikleri ve içeriklerin son hallerinin oluşturulması ile verilerin analizi sırasında **uzman incelemesine** yer verilmiştir. Verilen geribildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcıların gizliliğinin sağlanabilmesi için katılımcılara kodlar verilmiştir. Son olarak katılımcılarla uzun süre etkileşimde kalarak grup çalışması sonrasındaki deneyimleri, grup çalışması sırasında yaşadıklarını anlamlandırmaları üzerine derinlik odaklı veri toplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda **"Grup etkileşiminin iyileştirici yönleri", "Kazanımlar**" ve **"Devam eden etki**" olmak üzere üç tema oluştuğu görülmüştür. Tema ve kodlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Tema ve Kodlar*

Temalar	Kodlar
Grup Etkileşiminin İyileştirici Yönleri	Sosyal destek Lider özellikleri Normalleşme
Kazanımlar	Farkındalık Beceri
Devam Eden Etki	Edinilen becerilerin içselleştirilmesi Amaç odaklılık Deprem yaşantısının etkisinin azalması

Söz konusu temalar sırasıyla açıklanmıştır.

Grup Etkileşiminin İyileştirici Gücü

Grup etkileşiminin iyileştirici gücü teması **sosyal destek, lider özellikleri ve normalleşme** kodlarından oluşmaktadır. Grup etkileşiminin iyileştirici yönleri arasında bütün üyelerin belirttiği **"aynı yaşantıyı yaşayan insanlarla bir arada olmak" ve "acıyormuş gibi değil anlamak için bir arada olan bir grubun etkisi***"* dikkat çekmektedir. Kabul edildiği bir iklimde anlaşıldığını hissetmenin üyelerin ihtiyaç duyduğu sosyal desteği sağlayarak iyileştirici bir rol oynadığı görülmektedir. Sosyal desteğin önemiyle ilgili K3 ve K7 şunları paylaşmıştır:

> "Gruptaki herkesin depremzede olması, birbirimizi daha iyi anlamamızı kolaylaştırmıştır." [K7]

> "Bana acıyormuş gibi değil de beni anlamaya çalışan bir ekiple olduğum için kendimi açmak konusunda çekinme yaşamadım." [K3]

Aynı yaşantıyı geçirmiş kişilerle bir arada olmak sosyal desteği güçlendirmenin yanı sıra kendi zorlanmalarını normalleştiren bir etki göstermektedir. Katılımcılardan biri görüşünü "Depremden sonra kendimi yalnız hissetmememi sağladı. Benimle aynı durumları yaşayan insanlarla bir arada bir şeyler paylaşıyor olmak kendimi biraz da olsa iyi hissettirdi. [K2]" şeklinde ifade etmiş, bir başka katılımcı benzer şekilde "Benimle aynı duyguları paylaşan ve neredeyse aynı deneyimleri yaşayan insanlarla bir şeyler paylaşmak beni direkt olarak iyi yönde etkilemişti. [K8]" diyerek yaşantısını paylaşmıştır.

Bütün bu süreçte etkili liderliğin ve liderlerin kişisel tarzlarının da süreçte önemli bir unsur olduğu katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır. Lider özellikleriyle ilgili K1 *"Yaklaşımı ve sürekli kontak kurarak dinlemesi ile kendini çok yakın hissettirdi bana ve güvenerek her şeyimi anlatabildim."* paylaşımında bulunurken benzer şekilde K3 *"Çünkü bizi anlamaya çalıştığını ve yardım etmek için gayret gösterdiğini gözlerinden ve mimiklerinden bile anlayabiliyordum. Her dediğimizi pür dikkat dinliyordu ve sonraki oturumlarda unutmadığını belli ederek konuyla ilgili sorular soruyordu*." ifadesiyle yaşantısını açıklamıştır. K8 ise lider özellikleri ile ilgili grupta oluşan sessizliği yönetmekle ilgili *"Özellikle ilk oturum esnasında grup içerisinde oldukça sessizlik hakimdi. Benim en çok dikkat ettiğim nokta da liderimizin bu sessizliği iyi bir şekilde yönetmesiydi. Çünkü bizi konuşmamız için zorlamadı ve sonrasında iyi bir şekilde müdahalede bulundu. Grup liderimizin bizi anladığını hissettikçe toplantılara girme arzum da arttı.*" paylaşımında bulunmuştur.

Kazanımlar

Kazanımlar teması **farkındalık** ve **beceri** kodlarından oluşmaktadır. Her iki grupta da ilk oturumda yapılan **"duygu yumağı etkinliği***"* üzerinden duyguları tanıma ve ayrıştırma, birincil ikincil duyguları fark etme çalışmasının bütün katılımcılar tarafından etkili bulunduğu ve

duygusal farkındalıklarını arttırdığı görülmektedir. Farkındalık kodu ile ilgili K2, K4 ve K7 şunları paylaşmıştır:

> "… duygu tablosu sayesinde yaşadığım duyguları çok daha çabuk fark ettim ve kendimi daha kolay sakinleştirdim." [K2]

"Grup toplantılarından sonra, bize aktarılan deneyimleri göz önünde bulundurarak duyguları tanımlamak artık çok daha kolay bir hale geldi…" [K4]

"…duygularım konusunda karmakarışıktım, nerede nasıl tepki vereceğimi şaşırmıştım adeta, tekrar kendimi fark etmeme yardımcı oldu." [K7]

Kazanımlar temasının ikinci kodu olan **"beceri"** koduna ilişkin katılımcıların duygu düzenleme ve iletişim becerilerinde gelişme görülmektedir. Her iki programın da ikinci oturumunda yer alan beden odaklı duygu düzenleme stratejilerinin katılımcılar için etkili olduğu gözlemlenmiş ve paylaşımlarında yer bulmuştur. Ek olarak yaşadıkları benzer zorluklara karşı birbirlerinin farklı baş etme kaynaklarını duymak ve etkileşimde bulunmak da üyeler için beceri kazanımında bir kaynak oluşturmuştur. Beceri kodu ile ilgili K3 *"Ayrıca, grup üyelerinin olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları sayesinde, negatif bir perspektiften ziyade olayları olumlu bir şekilde ele almaya çalışmak karar verme süreçlerimi daha sağlam hale getirmişti*." ifadesinde bulunurken benzer şekilde K5 *"Günlük hayatımda her olumsuzlukta kendimi suçlamak yerine çözüm bulmam ya da gerek gevşeme teknikleriyle gerek bana o an iyi gelecek durumlar oluşturup duygularımla öyle baş ettim* ." paylaşımında bulunmuştur. K7 ise nefes egzersizlerinin sakinleşmesine yaptığı katkı konusunda *"Sinirimi kontrol etmek konusunda kendimi eskiye göre çok iyi biçimde geliştirdiğimi düşünüyorum çünkü artık o konuda daha fazla düşünerek sakinleştiğim zaman rahatsızlığımı dile getiriyorum. Nefes egzersizleri benim için çok faydalı oldu. Özellikle üzüldüğüm ve öfkelendiğim durumlarda çok sık şekilde kullandım*." paylaşımında bulunmuştur. K8 hissettiği üzüntüyü bastırmak yerine üyelerle paylaşmasına dair *"...şehrim ve anılarım artık yoktu. Duyduğum bu üzüntüyü bastırmak yerine etrafımdaki güvendiğim ve sevdiğim insanlarla paylaştım, acımı yaşamaya çalıştım. Bu üzüntünün normal olduğuyla ilgili kendime açıklamalar yaptım."* paylaşımında bulunmuştur.

Devam Eden Etki

Devam etki teması **edinilen becerilerin içselleştirilmesi, amaç odaklılık** ve **deprem yaşantısının etkisinin azalması** kodlarından oluşmaktadır. Grubun tamamlanmasının ardından katılımcıların edindikleri becerileri içselleştirerek kullanmaya devam ettikleri, amaç odaklılıklarını sürdürdükleri ve deprem yaşantılarının etkisinin hayatlarında azaldığı görülmüştür. Deprem yaşantısının etkisinin azalmasında ağırlıkla geçen zaman ve iyileşen şartların, günlük yaşama dönmenin etkisi olmakla birlikte grup sürecinde artan zorlayıcı duygularla baş etme becerilerinin de rolü olduğu görülmektedir. Katılımcıların **özellikle beden odaklı gevşeme egzersizlerini grubun ardından da sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır**.

Edinilen becerilerin içselleştirilmesini K8 "*ilk baştaki halime dönmekten çok korktum ancak aklıma oturumlardaki konuşmalarımızı getirdim. Bana iyi gelen şeyleri yapmaya devam ettim ve kelebek egzersizini uyguladım. Oturumların sonrasında depremin de dışında hayatımda beni zorlayan bir ayrılık geçirdim. Bu durumdayken de beni zorlayan duygularla karşılaştım. Öncelikle duygumu kabullendim ve bastırmadım*." paylaşımıyla açıklarken benzer şekilde K7 amaç odaklılıkla ilgili *"benim için bir diğer önemli hedef ise spor hayatıma her konuda katkı sağlayan bir abimin vefatından sonra onun hatıralarını yaşatmak için söz verdim ve katıldığım bir öğrenci kongresinde ondan da bahsetme fırsatı buldum ve bu durum beni inanılmaz mutlu etti. Olumlu sonuçlanmayan bir hedefimin olmadığını fark etmek de beni ayrıca mutlu etti…"* ifadesini paylaşmıştır.

Deprem yaşantısının etkisinin azalmasıyla ilgili K1 *"Deprem hayatımın başındayken şu an başında değil konuşulmadığı veya depremle alakalı herhangi bir paylaşım görmediğimde çok aklıma gelmiyor."* paylaşımında bulunurken benzer şekilde K2'de *"Deprem benim için grup öncesi ilk beşteyken grup sonrası ilk beşimde bile değildi kolay atlatmamı sağladı.*" İfadesini paylaşmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Kahramanmaraş depremlerini yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir grupla destek programı hazırlayarak alanyazına katkı sağlamak ve uygulama sonucunda TSSB ve diğer travmayla ilişkili psikopatolojilere yönelik önleyici bir çalışma yapmak amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseninin adımları takip edilerek hazırlanan psikolojik destek programının etkililiği katılımcıların tepki yazıları aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde katılımcıların deprem sonrası travmatik stres tepkilerinde azalma, farkındalık düzeyi ve baş etme becerilerinde artış görülmüştür. Grupla psikolojik destek programının katılımcıların hem deprem sonrası travmatik yaşantılarıyla baş etme becerilerine yardımcı olduğu hem de genel iyilik hallerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan temalardan biri **grup etkileşiminin iyileştirici yönüdür**. Grupla psikolojik destek programı sonrası katılımcılar, üyelerin birbirlerine sosyal destek sağlaması, lider özelliklerinin grup etkileşiminde yardımcı olması ve grup etkileşimi aracılığıyla deprem yaşantısının normalleşmesini vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde grupla psikolojik destek çalışmalarında grup içindeki sosyal desteğin katılımcıların amaçlarına ulaşmasına yardımcı olduğu görülmektedir (Parkinson, 2000; Yukay-Yüksel ve Bostancı-Eren, 2013). Grup içinde yapılan paylaşımlarda katılımcıların birbirini yargılamadan dinlemesi ve birbirlerine kendi yaşamlarından örnekler vermesi, grupta sosyal desteğin artmasına neden olmuştur. Bu nedenle sosyal desteğin deprem yaşantısının getirdiği zorluklarla baş etmede yardımcı rolü alanyazınla uyumlu görünmektedir.

Grup liderinin özellikleri, psikolojik danışma gruplarında önemli bir faktördür. Alanyazında grup liderlerinin özellikleri ve grup sürecine yansımasına dair yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Grup liderinin üyelerle sıcak ilişkiler kurması (Whitaker, 2001), üyeleri önemsediğini fark ettirmesi, paylaşılan yaşantılara karşı duyarlı ve kabul edici olması (Vander Kolk, 1985), grup uyumu için gerektiğinde kendini araç olarak kullanabilmesi, dikkatini vererek üyeleri dinlemesi (Postthuma, 2002), esnek olabilmesi (Vander Kolk, 1985) gibi sahip olduğu beceriler grupta güvenin oluşmasına ve grup uyumunun artmasına neden olmaktadır. Bulgularda, üyelerin grup sürecinde deneyimlediğini ifade ettiği bu özelliklerin katılımcıların gruba aidiyetini arttırdığı düşünülmektedir. Gruba aidiyetin artması üyelerin kendilerini daha kolay açmalarına yardımcı olduğundan grubun iyileştirici gücüne katkı sağlamış olabilir.

Grup etkileşimi sayesinde deprem yaşantılarının normalleşmesi diğer bir önemli bulgudur. Alanyazında psikolojik danışmada grupların iyileştirici güçleri incelendiğinde zorlayıcı yaşam olaylarının normalleşmesine katkı sağladığı görülmektedir (Koydemir, 2013; Türküm ve Akdoğan, 2007). Üyelerin yaşadıkları olay sonucunda kendilerini yalnız hissetmemeleri, benzer duygular paylaştıklarını görmeleri yaşantının normalleşmesine katkı sağlamaktadır (Koydemir, 2013). Üyelerin hepsi depremi yaşamış olsalar da etkilenme biçimleri, deprem sonrası yaşantıları ve aldıkları sosyal destek gibi farklılıklar depremi farklı yorumlamalarına neden olmuştur. Buna rağmen benzer duygular yaşadıklarını fark etmeleri iyileştirici bir güç olarak ortaya çıkmıştır.

Yürütülen iki grup sürecinde de katılımcıların ortak ihtiyacının paylaşım ve anlaşılmak olduğu gözlemlenmiştir. Travma sonrası gruplarda katılımcı sayısının düşük tutulmasının paylaşıma alan açabilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Grup etkileşiminde paylaşım niteliği ve derinliği adına önemli görülen diğer bir nokta ise psikoeğitsel bir çalışma olarak tasarlanan GPDP içeriğinin didaktik bir biçimde yürütülmemesidir. Program içeriğinin üyelerin ihtiyaçlarını önceleyen esnek bir tarzla aktarılmasının grup etkileşiminin niteliğini arttırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu grup çalışmasında duygulara ilişkin farkındalık kazanma ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesidir. Deprem sonrasında katılımcıların travma sonrası stres tepkileri göstermesi olağandır (Ehlers ve Clark, 2000). Bununla birlikte stres tepkilerinin yoğunluğu üzerinde duygu düzenleme becerileri önemli görülmektedir (Günakan ve Günsal, 2023; Işıklı ve Keser, 2020). Grup çalışmasının içeriğinde duygu düzenleme becerilerine geçmeden önce duygulara dair farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu yolla duygulara dair farkındalık kazanırken diğer yandan üyeler duygularını paylaştıkları için grubun iyileştirici gücüne de katkı sağlamıştır. Duygu düzenlemenin temeli olan duygu farkındalığı çalışmasından sonra üyelere beden odaklı duygu düzenleme becerileri öğretilmiştir. Üyelerin duygu düzenleme becerilerini kullandıkça kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmeleri alanyazınla tutarlıdır.

Devam eden etki, analizler sonucunda ortaya çıkan üçüncü temadır. Katılımcılar grupta yapılan paylaşımların ardından kazanılan becerileri hayata aktarabildiklerini, bu yolla deprem yaşantısının etkisinin azaldığını ve amaç odaklı yaşamlarına devam ettiklerini vurgulamışlardır. Alanyazında grupla psikolojik danışmanın eylem evresinde katılımcıların amaçlarına yönelik davranışsal eylemlerde bulunması ve kazandıkları becerileri yaşamlarında uygulamaya başlaması beklenmektedir (Koydemir, 2013). Sonlandırma aşamasında ise katılımcıların geliştirdikleri becerileri yaşamlarında nasıl devam ettireceklerini değerlendirmeleri ve bu yönde somut adımlar oluşturmaları beklenmektedir (Emir-Öksüz ve Voltan-Acar, 2013). Geliştirilen psikolojik destek grubu, psikolojik danışma grubu olmamakla birlikte yarı yapılandırılmış içeriğe sahip olduğundan katılımcılar sık sık paylaşımda bulunmuşlardır. Program içeriği travma sonrası stres tepkilerinin azalması ile birlikte umut odaklı hedefler oluşturarak kazanımların yaşama aktarılabileceği şekilde tasarlandığından buradaki bulguların eylem ve sonlandırma evrelerine paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde grupla psikolojik destek programı alanyazında olması beklenen evrelerle paralellik göstermiştir ve katılımcılar kazanımlarını yaşamlarına aktarabilmişlerdir.

Uygulama sürecinde hem travmatik olayların doğasına hem de beden odaklı duygu düzenleme stratejileri, otomatik düşünceler ve bilişsel stratejiler gibi psikoeğitsel içeriklerin amacına ilişkin yapılan nörobiyolojik temelli açıklamaların, üyelerin yaşantılarını anlamlandırmasını ve etkinliklerden aldıkları verimi olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu açıklamaların benzer yaş gruplarında da etkili olacağı düşünülerek benzer bilgilendirmelerin yapılması önerilmektedir.

Dört oturum olarak yapılandırılan GPDP'nin pilot uygulamasında bilişsel stratejilerde daha derinlikli çalışmak için gereken zaman sınırlı bu uygulamada yeterince odaklanılamadığı düşünülmüş ve ikinci gruptaki üyelerin de gözlemlenen ihtiyacı doğrultusunda programda yer verilmemiştir. Zaman kısıtı bulunan benzer çalışmalarda bilişsel müdahalelerin yer almasıyla ilgili farklı uygulamalar yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri katılımcı profilinde cinsiyetler arası dengeli bir dağılımın bulunmamasıdır. Her iki grupta da tesadüfi olarak üçer kadın katılımcıya karşın birer erkek katılımcı yer almıştır. Gelecek araştırmalarda GPDP'nin cinsiyete göre homojen gruplarda da çalışılması önerilmektedir. Araştırmanın çevrimiçi yürütülmesi de zaman zaman katılımcıların kısa süreli bağlantı problemleri yaşamalarına sebebiyet veren ve grup etkileşimini olumsuz yönde etkilemiş olabilecek bir sınırlılıktır. GPDP içeriğinin yüz yüze yürütüldüğü çalışmaların da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AFAD (2023). www.afad.gov.tr

Clapp, J. D., & Gayle Beck, J. (2009). Understanding the relationship between PTSD and social support: the role of negative network orientation. *Behaviour research and therapy*, *47*(3), 237–244.

Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour research and therapy*, *38*(4), 319–345.

Emir-Öksüz, E. ve Voltan-Acar, N. (2013). Grupla psikolojik danışma sürecinde sonlandırma evresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(1), 193- 202.

Foy, D. W., Eriksson, C. B., & Trice, G. A. (2001). Introduction to group interventions for trauma survivors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *5*(4), 246–251. https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.246

Friedman M.J. (2015). *Posttraumatic and Acute Stress Disorders.* Sixth Edition. Springer.

Gorman, D. (1998). Self-tuning teachers: Using reflective journals in writing classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *41*(6), 434-442.

Günakan, G. ve Ünsal, G. (2023). Otizmli çocukların ebeveynlerinde duygu düzenleme: Bir model önerisi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 6*(12), 1-8.

Işıklı S. ve Keser E. (2020). *Travma sonrası stres bozukluğunda duygular ve duygu düzenleme.* Vatan S, (Ed.). Duygu Düzenleme. 1. Baskı. Türkiye Klinikleri.

Knight, C., & Gitterman, A. (2022). Shared Trauma in a Group Context in (ed. Ann Goelitz) *Shared Mass Trauma in Social Work: Implications and Strategies for Resilient Practice* (1st ed.): Routhledge.

Koydemir, S. (2013). Grubun doğası ve yapısı. İçinde A. Demir ve S. Koydemir (Ed.), *Grupla Psikolojik Danışma* (s. 1-22). Pegem Akademi.

Mahamid, F. A. M., Rihani, S. T., & Berte, D. Z. (2015).Expressive group counseling as a model for increasing self-awareness to reduce trauma symptoms experienced bychildren in Palestine. *International Journal of Psychologyand Counseling*, 7(8), 112-118.

Maheshwari, N., Yadav, R., & Singh, N. P. (2010). Group counseling: A silver lining in the psychological management of disaster trauma. *Journal of pharmacy and bioallied sciences*, *2*(3), 267.

Newnham, E. A., Mergelsberg, E. L. P., Chen, Y., Kim, Y., Gibbs, L., Dzidic, P. L., Ishida DaSilva, M., Chan, E. Y. Y., Shimomura, K., Narita, Z., Huang, Z., & Leaning, J. (2022). Long term mental health trajectories after disasters and pandemics: A

multilingual systematic review of prevalence, risk and protective factors. *Clinical psychology review*, *97*, 102203.

Posthuma, B. W. (2002). *Small groups in counseling and therapy.* Process and leadership. Allyn ve Bacon.

Türküm, S. ve Akdoğan, R. (2007). Grupla psikolojik danışmada bir profesyonel ve birey olarak lider. *Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi*, 3(27), 124-137.

Vander-Kolk, C. J. (1985). *Introduction to group counseling and psychotherapy.* Bell ve Howell Company.

Whitaker, D. S.(2001). *Using groups to help people*. Brunner-Routledge.

Yalom, I.D. (1995). The Theory and Practice of Group Psychotherapy. New York: Basic Books.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız M.İ., Başterzi, A. D., Yıldırım, E. A., Yüksel, Ş., Aker, A.T., Semerci, B., Çakıroğlu, S., Yazgan, Y., Sercan, M., Erim, B. R., Küçükparlak, İ. ve Yıldırım, M H. (2023). Deprem sonrası erken dönemde koruyucu ve tedavi edici ruh sağlığı hizmeti- Türkiye psikiyatri derneği uzman görüşü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 34*(1), 39-49.

Yukay-Yüksel, M. Y., ve Bostancı-Eren, S. B. (2013). Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *25*(25), 197–210. https://doi.org/10.15285/ebd.74402

Çalışan Yetişkin Bireylerde Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişki

Osman Söner[20]

Özet

Çalışan yetişkin bireyler yaşamlarının farklı dönemlerinde kariyer geçişleri yapabilmektedir. Bu durum bazen kişilerin kariyerini kendisinin yönlendirmesi ve kendi değerleriyle yönetmesi ile olduğu gibi bazen de başarıya ulaşmak için sınırsız kariyer fırsatlarının nasıl tanınacağını ve onlardan nasıl faydalanılacağını kapsamaktadır. Bu durum bireylerin kariyer geçişleri sırasında bilişsel anlamda esnekliklerinin de etkisinin olabileceğini göstermektedir. Çünkü bu çok yönlü ve sınırsız kariyer kişinin durumsal faktörleri bilişsel anlamda değerlendirmesiyle ilgilidir. Bundan dolayı bu çalışmada yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin çok yönlü ve sınırsız kariyerlerini yordama düzeyini belirlemek için yordayıcı korelasyonel model kullanılacaktır. Araştırmanın verileri Arnavutköy ilçesinde yaşayan 20-55 yaş aralığında olan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 162 kişiden veriler toplanmıştır. Ancak uç değer olan 21 değer veri analizinden çıkarıldıktan sonra kalan 141 veriyle analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan yetişkinlerin cinsiyet açısından 53'ü kadın ve 88'i erkek; çalışma durumu açısından 52'si kamu çalışanı ve 89'u özel sektör çalışanı; eğitim durumu açısından 33'ü ilköğretim, 41'i ortaöğretim ve 67'si lisans mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan yetişkinlerin yaş ortalaması 35.82 olduğu görülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu', 'Sınırsız ve Çok Yönlü Kariyer Ölçeği' ve 'Bilişsel Esneklik Ölçeği' kullanılmıştır. Yetişkin bireylerin bilişsel esneklik, sınırsız ve çok yönlü kariyerlerinin cinsiyet ve çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; mezuniyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yine yetişkin bireylerin bilişsel esneklikleri ve sınırsız ve çok yönlü kariyerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi ve bilişsel esnekliğin sınırsız ve çok yönlü kariyerleri yordama düzeyinin belirlemek için standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları ve bilişsel esnekliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra yetişkin bireylerin sınırsız kariyer algılarının ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Yetişkin kadınların sınırsız kariyer algılarının yetişkin erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları ve bilişsel esnekliklerinin ve sınırsız kariyer algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları, çok yönlü kariyer ve bilişsel esnekliklerinin mezuniyet düzeyine farklılaşmadığı saptanmıştır. Yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerleri ve sınırsız kariyerleri ve bilişsel esneklikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları arttıkça sınırsız kariyer ve bilişsel esneklikleri de artmaktadır. Ayrıca yetişkin bireylerin sınırsız kariyerleri de arttıkça bilişsel esneklikleri de artmaktadır. Yani yetişkinlerin bilişsel esneklikleri arttıkça sınırsız kariyerleri de artmaktadır. Son olarak bilişsel esnekliğin sınırsız ve çok yönlü kariyerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular alan yazında benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılacak ve alan çalışanlara uygun olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler; Yetişkinler, Bilişsel esneklik, Sınırsız kariyer, Çok yönlü kariyer

[20] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, osmansoner02@hotmail.com, 0000-0001-9741-5357

The Relationship Between Versatile and Unlimited Career and Cognitive Flexibility in Adult Individuals

Abstracts

Working adults can make career transitions at different periods of their lives. This sometimes includes how people direct their careers and manage them with their own values, and sometimes it includes how to recognize unlimited career opportunities and take advantage of them to achieve success. This shows that individuals' cognitive flexibility may also have an impact during career transitions. Because this versatile and unlimited career is about a person's cognitive evaluation of situational factors. Therefore, in this study, a predictive correlational model will be used to determine the level of cognitive flexibility of adult individuals in predicting their versatile and unlimited careers. The data of the research consists of adult individuals living in Arnavutköy district, aged between 20-55 and selected by appropriate sampling method. In the study, data was collected from a total of 162 people. However, after 21 extreme values were removed from the data analysis, analyzes were made with the remaining 141 data. In terms of gender, 53 of the adults participating in the research were female and 88 were male; In terms of employment status, 52 are public employees and 89 are private sector employees; In terms of educational status, 33 were primary school graduates, 41 were secondary school graduates and 67 were undergraduate graduates. Additionally, it was observed that the average age of the adults participating in the research was 35.82. 'Personal Information Form', 'Unlimited and Versatile Career Scale' and 'Cognitive Flexibility Scale' developed by the researcher were used as data collection tools in the study. t-test to determine whether the cognitive flexibility, unlimited and versatile careers of adult individuals differ significantly according to gender and working status; One-way analysis of variance was conducted to determine whether there were any differences according to graduation status. Again, correlation analysis was performed to determine the relationship between the cognitive flexibility of adult individuals and their unlimited and versatile careers, and standard multiple regression analysis was conducted to determine the level of cognitive flexibility predicting unlimited and versatile careers. As a result of the analyses, it was determined that the versatile career perceptions and cognitive flexibility of adult individuals did not differ significantly according to the gender variable. In addition, it was determined that adult individuals' unlimited career perceptions did not differ significantly according to gender. It has been found that adult women's perception of unlimited careers is significantly higher than adult men. It was also determined that adult individuals' versatile career perceptions and cognitive flexibility and unlimited career perceptions did not differ significantly according to gender. In addition, it was determined that adult individuals' versatile career perceptions, versatile career and cognitive flexibility did not differ according to graduation level. It has been determined that there is a positive significant relationship between the versatile careers and unlimited careers of adult individuals and their cognitive flexibility. In other words, as adult individuals' versatile career perceptions increase, their unlimited career and cognitive flexibility also increases. In addition, as adult individuals' unlimited careers increase, their cognitive flexibility also increases. In other words, as adults' cognitive flexibility increases, their limitless careers also increase. Finally, cognitive flexibility was found to be a significant predictor of a limitless and versatile career. The findings will be discussed by comparing them with similar studies in the literature, and appropriate suggestions will be made for those working in the field.

Keywords: Adults, Cognitive flexibility, Unlimited career, Versatile career

GİRİŞ

Kişilerin iş yaşamlarında özgürlüklerinin artmasıyla beraber kişiler yeni fırsatlarla karşılaşmanın yanı sıra bazı zorluklarla da karşılaşabilirler. İş yaşamında bireyler için özgürlüğün artmış olması bireyler için belirsizlik oluşturabilmekte ve kişilerin en iyi bildikleri işlere tekrar yönlenmelerine neden olabilmektedir (Bird, 1994). Bu durum yeni psikolojik sözleşme kapsamında, çalışanların hareketliliğinin artmasına ve bilim insanlarının sınırsız

kariyer gibi yeni kariyer türlerini incelemeye başlamasını sağlamıştır (Arthur ve Rousseau, 1996). Bu durum kişilerin yaşamları boyunca farklı kariyer geçişleri yaşamalarına yol açmıştır. Sınır kariyer alan yazında geleneksel kariyer yaklaşımındaki hiyerarşik örgütsel sınırların olmadığı iş deneyimleri dizisi (Arthur, 1994); tek istihdam ortamının olmadığı sınırsız iş fırsatı (DeFilippi ve Arthur, 1996); kişilere tek istihdam ortamında sunulan işlerin ötesindeki fırsatların keşfedilmesi (Arthur, 2014); kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini farklı örgütlere aktarması, yaptığı işi anlamlı bulması, işi yaparken öğrenmeye devam edebilmesi (Seymen, 2004); örgütsel sınırların aşılması (Brisco ve Hall, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca sınırsız kariyer; geçici görevlendirmelere, şirket içinde diğer mevki ya da başka bir yere transfer olma ve bu kariyer çeşidinin sık görülen hareketlere odaklanmaktadır (Sharf, 2017). Sınırsızlığın örgütsel, mesleki ve kültürel sınırlar gibi çeşitli boyutlarda hareketliliği içerebileceği kabul edilir. Sınırsız kariyer yaklaşımında, kişilere kendi kariyerleri ile ilgili düşünce ve eylem konularında geniş bir takdir yetkisi ve özerklik tanınmaktadır. Sınırsız kariyer yaklaşımında kişinin kendisi, kariyer yönünde ve ilerlemesinde karar verici roldedir ve kariyer geliştirme sorumluluğu kişinin kendisine aittir (Bird, 1994). Sınırsız kariyere sık sık değişen vardiya sistemleri, geçici görevlendirmeler ve bir şirketin bir bölümünden diğerine olan geçişler örnek verilebilir (Briscoe ve Hall, 2006). Sınırsız kariyerler, sadece örgütler arasında değil, aynı zamanda meslekler, endüstriler, mekânlar ve farklı istihdam alanlarında da olduğundan kişilerin bireysel bilgi birikimlerinin önemine vurgu yapılmaktadır (Çolakoğlu, 2011). Sınırsız bir kariyere sahip olmak, bazı çalışmaların önerdiği gibi bir "ya-ya da" önermesi değildir. Aksine, sınırsız bir kariyer, kariyer aktörü tarafından hem fiziksel hem de psikolojik süreklilik boyunca sergilenen hareketlilik derecesi ile görülebilir ve işlevselleştirilebilir. Hem fiziksel hem de psikolojik hareketlilik ve bunlar arasındaki karşılıklı bağımlılık, bu şekilde tanınabilir ve daha sonra ölçülebilir. Sınırsız kariyerin bu noktada sadece meslekler arası fiziksel geçiş olarak değil bireyin bilişsel ve psikolojik geçişini ifade eden bir kavram olduğu söylenebilir. Kariyer geçişleri üzerine yapılan çalışmalar sıklıkla sınırsız kariyer teorisi içinde konumlanmaktadır. Sınırsız bir kariyer zihniyetine sahip bireyler, değişen iş ortamına farklı seviyelerde hareket veya geçişlerle yanıt verirler (Sullivan ve Arthur, 2006).

Çok yönlü kariyer kavramı sınırsız kariyerle ilişkili bir kavramdır (Briscoe ve Hall, 2006). Çok yönlü kariyer teriminin kökeni, Kelt ve İzlanda mitolojisinin 'şekil değiştirenleri' gibi, durumun gerektirdiği şekilde değişebilen Homer'in Odyssey'sinde bahsedilen bir Yunan deniz tanrısı olan Proteus 'tan gelir (Inkson, 2006). Bu nedenle çok yönlü kelimesi, esneklik, uyumluluk ve değişkenlik kavramlarının özellikleriyle ilişkili bir sıfat haline gelmiştir. Kariyerleriyle ilgili çok yönlü tutuma sahip bireyler, öz yönetimlidir ve kararlarını kişisel değerlerini temel alarak verirler. Sınırsız kariyere benzer olarak çok yönlü kariyerde de bireylerin şirket içinde ve bir şirketten diğerine yer değiştirmesi muhtemeldir (Sharf, 2017). Çok yönlü kariyer kavramı, kişilerin kariyerlerinin örgütlerden ziyade kendileri tarafından yönetilmesi (Hall, 2002); bireylerin değişimle birlikte değişmeye hazır oldukları, bireysel olarak esnek oldukları ve

ortaya çıkan eğilimleri önceden tahmin edebildikleri ve bu tür değişikliklere uyum sağlamak için becerilerini ve tutumlarını dönüştürebilecekleri kariyer (Niles, Herr ve Hartung, 2002); kişilerin bireysel sorumluluklarını alarak, örgütten çok kişinin kendi kariyer yolunu dönüştürme sorumluluğunu üstlenmesi (Baruch, 2004); kişinin uyumlu, esnek ve çok yönlü olduğundan değerler temelinde seçimler yapabilmesi (Sharf, 2017) olarak tanımlanabilir. Çok yönlü kariyerin genel olarak kişilerin kendi kariyerlerine ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda kendilerinin karar vermesi olduğu söylenebilir.

Çok yönlü kariyer yaklaşımına göre, öğrenme ve becerilerini geliştirme sorumluluğu bireye aittir. Birey, mesleki gelişiminden sorumludur. Kariyer kararları kendi şahsi değerleri tarafından yönlendirilir ve kişi istediği zaman kariyerinin şeklini değiştirebilmektedir (Hall, 2002). Bu yaklaşıma göre kişilerin olası alternatifler arasında yeni bir alana geçmesi, kişinin mevcut bulunduğu alanda yeni beceriler kazanması, çalıştığı örgütü değiştirmesi ve bireyin emekli olması bu çok yönlü kariyer geçişlerine örnek verilebilir. Kişinin geleneksel ve kuruluş odaklı bir kariyerden çok yönlü bir kariyere geçmesi, özellikle kişi için ilk olduğundan dolayı biraz korkutucu olabilir (Hall ve Mirvis, 1995).

Bilişsel esneklik, bireyin çoklu görev yapabilme ve değişen taleplere uygun, alternatif çözümler bulabilme gibi karmaşık görevler yapabilmelerini sağlayan önemli bir faktördür. Değişen bir çevreye başarılı bir şekilde uyum sağlamak için yürütücü işlevler oldukça önemlidir. Yürütücü işlevler, yeni ve zorlu durumlarda otomatik düşünce ve tepkilerin üstesinden gelebilmeyi ve hedefe yönelik eyleme geçme yeteneğini ifade eder (Garon, Bryson ve Smith, 2008). Yürütücü işlevler; işleyen bellek, engelleme ve bilişsel esneklikten oluşur (Huizinga, Dolan ve van der Molen, 2006; Miyake vd., 2000). Bilişsel esnekliğin bilişsel kısmı bilginin elde edilme sürecindeki bilişsel yapıları, esneklik kısmıysa kişinin önceden edindiği bilgi ve tecrübeleri karşılaştığı yeni durumlarda esnek bir şekilde kullanabilmesini ifade eder (Spiro vd., 1987). Bilişsel esneklik, bazen görev değiştirme veya küme değiştirme olarak da adlandırılır. Dikkati bir görevden diğerine kaydırma yeteneğidir. Ayrıca, alakasız veya yanlış olabilecek bir yanıtı durdurma yeteneğini ifade eden yanıt engellemeyi de gerektirir. Bir birey, önceden belirlenmiş yanıtları engelleyebildiğinde, bu, bir görev sırasında birden çok gereksinimi takip etme yeteneğini gösterir. Bu aynı zamanda bireyin sosyal etkileşimde kendi içsel düşüncelerini izleyebildiğini de gösterebilir. Bilişsel esnekliğin aktif becerileri, birey çevredeki değişen faktörlere uyum sağlarken ortaya çıkan ve dağılan düşünce üretimi ve düşünce bastırma döngülerini içerir. Bilişsel esneklik, üç ana yürütücü işlevden biri olarak kabul edilir (Zelazo, 2020)

Bilişsel esneklik, öngörülemeyen durumlara uyum sağlamak için durumu hızla gözden geçirecek zihinsel kapasiteye sahip olmak şeklinde tanımlanır (Spiro vd., 1988). Başka bir deyişle, bilişsel olarak esnek olan insanlar, kendi bilgilerini, değişen durumsal taleplere uyarlanabilir tepki olarak yeniden yapılandırabilirler (Spiro ve Jehng, 1990). Bilişsel esneklik

kavramı, uyarlanabilir esneklik (Duchesne, 1997), uyarlanabilir uzmanlık (Hatano ve Inagaki, 1986) ve bilişsel dönüşüm teorisi (Klein ve Baxter, 2006) ile ilgilidir.

Bilişsel esneklik üzerine araştırmalar 1940'lara kadar uzanır ve başlangıçta kişinin daha uygun çözümler mevcut olduğunda bile düşünce süreçlerini değiştirememesi üzerine odaklanmıştır. Scott (1962), bilişsel esnekliği, bir bireyin çevresel veya bağlam değişikliklerine tepki olarak davranışlarını veya bilişsel eylemlerini uygun şekilde değiştirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Luchins (1942) ile Luchins ve Luchins (1959) tarafından yapılan araştırmalar, bir dizi soruna başarılı bir çözüm bulduktan sonra, bireylerin yeni sorunlara daha basit çözümler bulunsa bile aynı çözümü kullanmaya devam ettiğini göstermiştir. Çözümlerini gözden geçirme becerisi sergileyen bireyler bilişsel olarak esnek olarak tanımlanır ve tipik olarak tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanırlar ve çözüm üretmede daha yaratıcı olma eğilimindedirler (De Dreu, Nijstad ve Baas, 2011). Bilişsel esneklik kavramının öncülerinden Spiro ve Jeng (1990), bilişsel esnekliği bireyin bilgiyi farklı bakış açılarından değerlendirme yeteneği ve ihtiyaç duyulduğunda bilgileri kişinin kendiliğinden yeniden yapılandırma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Dennis ve Vander Wal (2010) bilişsel esneklik kavramını, kişinin değişen koşul ve durumlara göre kendi bilişsel sınırlarını yenileme ve farklı olay ve durumlara uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamışlardır. Gülüm ve Dağ'a (2012) göre bilişsel esneklik, değişen çevresel koşul ve durumlara göre bilişsel süreçleri algılama ve uygun şekilde değiştirebilmeye yatkınlık olarak tanımlanmıştır. Genel olarak bilişsel esneklik, bireyin alternatif düşüncelere sahip olduğunu fark etmesi, farklı durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi ve esneklik gösterdiği durumlar için kendisini yetkin hissetmesi olarak tanımlanır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).
Bu çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yetişkin bireylerde çok yönlü ve sınırsız kariyer ve bilişsel esnekliğin cinsiyet ve mezuniyet durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Yetişkin bireylerde çok yönlü ve sınır kariyer ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Yetişkinlerin bilişsel esneklik çok yönlü kariyeri anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Yetişkinlerin bilişsel esneklik sınırsız kariyeri anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin çok yönlü ve sınırsız kariyerlerini yordama düzeyini belirlemek için yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel model araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Bu çalışmalarda değeri bilinen değişkene yordayan değişken, değeri belirlenecek olan değişkene ölçüt değişken denir. (Büyüköztürk vd., 2014; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2011). Bu çalışmada yordayan değişken bilişsel esneklik, ölçüt değişken ise sınırsız ve çok yönlü kariyer olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Arnavutköy ilçesinde bulunan çalışan yetişkin bireyler arasında uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve gönüllü olan yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada toplam 162 kişiden veriler toplanmıştır. Ancak uç değer olan 21 değer veri analizinden çıkarıldıktan sonra kalan 141 veriyle analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan yetişkinlerin cinsiyet açısından 53'ü kadın ve 88'i erkek; çalışma durumu açısından 52'si kamu çalışanı ve 89'u özel sektör çalışanı; eğitim durumu açısından 33'ü ilköğretim, 41'i ortaöğretim ve 67'si lisans mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan yetişkinlerin yaş ortalaması 35.82 olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeği ve kariyer kaygısı ölçeği kullanılmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği: Bu ölçek kişilerin yaşadığı durum ve olaylar karşısındaki bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek için Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipi olup (1-Hiç uygun değil, 2- Uygun değil, 3- Biraz uygun, 4- Uygun, 5- Tamamen uygun) ölçekten alınan puan arttıkça bilişsel esneklik düzeyi artmaktadır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmakta ve ölçeğin 2., 4., 7., 9., 11. ve 17. maddeleri ters kodlanmaktadır. Ayrıca ölçek alternatifler ve kontrol olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin yapılan uyarlama çalışmasındaki analizlerde madde faktör yük değerlerinin .30 ve üzerinde olduğu ve alternatifler alt boyutunda bu faktör yük değerlerinin .44-.80 aralığında, kontrol alt boyutunda ise .59-.84 aralığında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri ise $\chi 2/sd = 2.44$ AGFI= .90, GFI=.92, NFI=.96, RFI=.95, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.052, RMSEA= .054 kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .90, alternatifler alt boyutu için .90 ve kontrol alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise ölçeğin bütünü için .75, "alternatifler" alt boyutu için .78 ve "kontrol alt boyutu için .73 olarak saptanmıştır.

Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Ölçeği: Bu ölçek iş görenlerin sınırsız ve çok yönlü kariyer tutumlarını belirlemek amacıyla Kale ve Özer (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Briscoe ve arkadaşlarının (2006) "Çok yönlü ve sınırsız kariyer: Ampirik bir araştırma" adlı çalışmalarındaki kuramsal alt yapıya uygun olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin çok yönlü ve sınırsız olmak üzere iki ana alt boyutu bulunmaktadır. Bu ana alt boyutlarından olan çok yönlü kariyerin kendi kendini yönetme (1., 2., 3., 4. ve 5. Maddeler) ve değerlerine göre hareket etme (6., 7., 8., 9., 10. ve 11. Maddeler) adlı iki alt boyutu bulunmaktadır. Yine sınırsız kariyer alt boyutunun ise psikolojik hareketlilik (12., 13., 14., 15., 16., 17. Ve 18. Maddeler) ve fiziksel hareketlilik (19., 20., 21., 22. ve 23. Maddeler) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Toplamda 23. Maddeden oluşmakta ve beşli likert tipi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-

Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında çok yönlü kariyer alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 ve sınırsız kariyer alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur. Çok yönlü kariyer alt boyutundaki maddelerinin faktör yük değerlerinin .513- .749 aralığında ve sınırsız kariyer alt boyutunda ise .508-.780 aralığında olduğu görülmüştür. Yine çok yönlü kariyer alt boyutu için KMO değeri %80, sınırsız kariyer alt boyutu için %79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilme aşamasında uyum iyiliği değerlerinin incelenmediği görülmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin sınırsız ve çok yönlü kariyerlerinin yordama düzeyini belirlemek için korelasyon ve standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Veri analizine başlanmadan önce çoklu regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi değişkenlerin en az aralık ölçeğinde olması ve normal dağılım göstermesi, otokorelasyonun olmaması, yordanan değişkenlerin birbirinden bağımsız olmalı, yani değişkenlerin aralarında yüksek ilişki bulunmamalı, yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında doğrusal (anlamlı) bir ilişki olması varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Can, 2018). Normallik sayıltısının sağlanması için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve tablo 1'de görüldüğü üzere normal +1.5 ve -1.5 aralığında normal dağılım sergilediği saptanmıştır.

Tablo 1. Çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyer, çok yönlü kariyer ve bilişsel esneklik düzeylerinin betimsel analizleri

	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
1. Sınırsız Kariyer	141	44.69	7.64	-.993	1.177
2. Çok Yönlü Kariyer	141	48.14	7.68	-.866	-1.397
3. Bilişsel Esneklik	141	83.85	9.53	-.224	-.270

Analizlerin ikinci adımında otokorelasyon durumu olarak durbin Watson-d değeri incelenmiş ve bu değerin sınırsız kariyer için 2.024 ve çok yönlü kariyer için 1.970 ile kabul edilebilir aralıkta olduğu saptanmıştır (Field, 2005). Üçüncü adımda varyans büyütme ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Varyans büyütme faktörünün 10'dan küçük 1.078 olduğu saptanmıştır. Yine tolerans değerinin ise 1.078 ile kabul edilebilir aralıkta olduğu saptanmıştır (Field, 2005). Regresyon analizi varsayımlarından dördüncü adımda yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında korelasyonel ilişkiye bakılmıştır. Tablo 5'de görüldüğü üzere yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında korelasyonel ilişkiler olduğu saptanmıştır.

BULGULAR

Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esneklik, çok yönlü kariyer ve sınırsız kariyer düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları

	Değişken	N	x̄	Ss	Sd	t	p
Çok Yönlü Kariyer	**Kadın**	53	44.40	7.42	139	.351	.726
	Erkek	88	44.86	7.80			
Sınırsız Kariyer	**Kadın**	53	49.79	6.01	139	2.010	.046*
	Erkek	88	47.13	8.41			
Bilişsel Esneklik	**Kadın**	53	83.89	8.44	139	.034	.973
	Erkek	88	83.83	10.18			

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları [$t_{(139)}$= .726, p>.05] ve bilişsel esnekliklerinin [$t_{(139)}$= .034, p>.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra yetişkin bireylerin sınırsız kariyer algılarının ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t_{(139)}$= 2.010, p<.05]. Yetişkin kadınların sınırsız kariyer algılarının (x̄=49.79) yetişkin erkeklerden (x̄=47.13) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esneklik, çok yönlü kariyer ve sınırsız kariyer düzeylerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Kamu veya Özel Sektörde çalışma durumuna göre t- testi sonuçları

	Değişken	N	x̄	Ss	Sd	t	p
Çok Yönlü Kariyer	**Kamu Çalışanı**	52	43.88	6.28	139	.954	.342
	Özel Sektör Çalışanı	88	45.16	8.33			
Sınırsız Kariyer	**Kamu Çalışanı**	52	48.40	6.67	139	.317	.752
	Özel Sektör Çalışanı	88	47.98	8.25			
Bilişsel Esneklik	**Kamu Çalışanı**	52	83.88	9.17	139	.032	.975
	Özel Sektör Çalışanı	88	83.09	9.79			

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları [$t_{(139)}$= .695, p>.05] ve bilişsel esnekliklerinin [$t_{(139)}$= .032, p>.05] ve sınırsız kariyer algılarının [$t_{(139)}$= .317, p>.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esneklik, çok yönlü kariyer ve sınırsız kariyer düzeylerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Sınırsız kariyer, çok yönlü kariyer ve bilişsel esnekliklerin mezuniyet değişkenine göre analiz bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınırsız Kariyer	**Gruplararası**	19,333	2	9,666	0,164	0,849	
	Gruplariçi	8156,937	138	59,108			
	Toplam	8176,270	140				
Çok Yönlü Kariyer	**Gruplararası**	47,728	2	23,864	0,401	0,671	
	Gruplariçi	8216,712	138	59,541			
	Toplam	8264,440	140				
Bilişsel Esneklik	**Gruplararası**	164,970	2	82,485	0,906	0,406	
	Gruplariçi	12560,903	138	91,021			
	Toplam	12725,872	140				

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları [$F_{(2, 138)}$= .164, p>.05], çok yönlü kariyer [$F_{(2, 138)}$= .671, p>.05] ve bilişsel esnekliklerinin [$F_{(2, 138)}$= .406, p>.05] mezuniyet düzeyine farklılaşmadığı saptanmıştır.

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer, sınırsız kariyer ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Çok yönlü kariyer, sınırsız kariyer ve bilişsel esneklik arasındaki korelasyonel ilişki

	1. Çok Yönlü Kariyer	2. Sınırsız Kariyer	3. Bilişsel Esneklik
1. Çok Yönlü Kariyer	1		
2. Sınırsız Kariyer	,490**	1	
3. Bilişsel Esneklik	,250**	,245**	1

**. P<.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerleri ve sınırsız kariyerleri (r= .490, p<.01) ve bilişsel esneklikleri (r=.250, p<.01) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algıları arttıkça sınırsız kariyer ve bilişsel esneklikleri de artmaktadır. Ayrıca çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyerleri de arttıkça bilişsel esneklikleri de artmaktadır (r=.245, p<.01). Yani çalışan yetişkinlerin bilişsel esneklikleri arttıkça sınırsız kariyerleri de artmaktadır.

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin çok yönlü kariyerlerini yordama düzeyini belirlemek için yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6 'de sunulmuştur.

Tablo 6.

Çalışan yetişkinlerin çok yönlü kariyerlerinin yordanmasına ilişkin standart regresyon analizi bulguları

	B	Standart Sapma	β	T	p	İkili r	Kısmi R
(Sabit)	20,698	5,882		3,519	0,001		
1. Alternatifler	0,451	0,104	0,360	4,347	0,000	0,346	0,347
2. Kontrol	-0,067	0,108	-0,051	-0,618	0,538	0,046	-0,053
R= .350	**R^2= .110**						
$F_{(2,138)}$= 9.612	**p= .000**						

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerleri ile bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol ile orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır, R= 0.350, R^2=0.110, p< .05. Bu noktada bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol alt boyutları çok yönlü kariyerdeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çok yönlü kariyerdeki göreli önem sırası; alternatifler ve kontroldür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece alternatiflerin çok yönlü kariyer üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu kontrol alt boyutunun anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin sınırsız kariyerlerini yordama düzeyini belirlemek için yapılan standart çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7 'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Çalışan yetişkinlerin sınırsız kariyerlerinin yordanmasına ilişkin standart regresyon analizi bulguları

	B	Standart Sapma	β	T	p	İkili r	Kısmi R
(Sabit)	23,070	5,843		3,948	0,000		
1. Alternatifler	0,494	0,103	0,393	4,798	0,000	0,368	0,378
2. Kontrol	-0,120	0,107	-0,091	-1,117	0,266	0,015	-0,095
R= .378	**R^2= .131**						
$F_{(2,138)}$= 11.529	**p= .000**						

Çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyerleri ile bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol ile orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır, R= 0.378, R^2=0.131, p< .05. Bu noktada bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol alt boyutları sınırsız kariyerdeki toplam varyansın yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınırsız kariyerdeki göreli önem sırası; alternatifler ve kontroldür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece alternatiflerin sınırsız kariyer üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu kontrol alt boyutunun anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmış ve yetişkin bireylerin çok yönlü kariyer algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde çok yönlü kariyerin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair araştırma sonuçlarının olduğu görülmesi (Andresen, Biemann, Pattie, 2012; Briscoe, Hall ve DeMuth, 2006; Şakar, 2018; Kayabay Erkan, 2022; Supeli ve Creed, 2016) bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra alan yazında çok yönlü kariyerin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına dair bulguların (McDonald, Brown ve Bradley, 2005; Crowley-Henry ve Weir, 2007; Mintz, 2003) da olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ise araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Bunun yanı sıra çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyer algılarının ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Çalışan yetişkin kadınların sınırsız kariyer algılarının yetişkin erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde erkeklerin sınırsız kariyer algılarının kadınlardan daha yüksek

olduğuna dair bulgular (Morrell, 2010; Valcour ve Tolbert, 2003; Kayabey Erkan, 2022) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra alan yazında sınırsız kariyerin kadınların lehine (Sullivan ve Arthur, 2006; Mainiero ve Sullivan, 2005; Briscoe ve Finkelstein, 2009) veya anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına (Briscoe ve ark., 2006; Suvacı ve Baş, 2018; Hoyraz Mayraz, 2019; Şakar, 2018) dair çalışmaların da olduğu ve bu çalışmaların araştırma sonuçlarını desteklemediği görülmüştür.

Yine çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin de cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde bilişsel esnekliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair bulguların olduğu görülmüştür (Sarıkan, 2023; Camcı-Erdoğan, 2018; Martin ve Rubin, 1995; Yu ve ark., 2020; Zong ve ark., 2010). Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra alan yazında bilişsel esnekliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına dair bulguların da olduğu görülmüştür (Kılıç ve Demir, 2012; Koç, 2020; Khasawneh, 2022; Wang vd., 2022; Torres-Montiel vd., 2017; Saleh vd., 2017). Bu bulgular ise araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Kamu ve Özel Sektörde Çalışma Durumu

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerlerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumlarına ilişkin farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerlerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde çok yönlü kariyerin kamu veya özel sektörde çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyerlerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumlarına ilişkin farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre yetişkin bireylerin sınırsız kariyerlerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde sınırsız kariyerin kamu veya özel sektörde çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumlarına ilişkin farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin kamu veya özel sektörde çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde bilişsel esnekliğin kamu veya özel sektörde çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mezuniyet Durumu

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerlerinin mezuniyet durumlarına ilişkin farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerlerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde çok yönlü kariyerin mezuniyet durumunun farklılaşmadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra çok yönlü kariyerin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına dair bulgular da bulunmaktadır (Şakar, 2018; Kayabay Erkan, 2022; Çetin ve Karalar, 2016; Morrell, 2010). Bu bulgular ise araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyerlerinin mezuniyet durumlarına ilişkin farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre yetişkin bireylerin sınırsız kariyerlerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde sınırsız kariyerin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair bulguların olduğu görülmüştür (Hoyraz Mayraz, 2019). Bunun yanı sıra sınırsız kariyer cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına dair bulguların da olduğu görülmüştür (Şakar, 2018; Çetin ve Karalar, 2016; Segers ve ark., 2008; Kayabay Erkan, 2022)

Çalışan yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin mezuniyet durumlarına ilişkin farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre yetişkin bireylerin bilişsel esnekliklerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde bilişsel esnekliğin mezuniyet durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına dair bulguların olduğu görülmüştür (Balta, 2020; Demir, 2022; Bilgiç ve Bilgin, 2016; Polatoğlu, 2018). Bu araştırma bulgularının sonuçları desteklemektedir. Bunun yanı sıra alan yazında bilişsel esnekliğin mezuniyet durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına dair bulgular (Balta, 2023; Usluca, 2021; Zmigrod ve ark., 2019) ise araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Korelasyon ve Regresyon Analizi Bulguları

Çalışan yetişkin bireylerin çok yönlü kariyerleri ile bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol ile orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu noktada bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol alt boyutları çok yönlü kariyerdeki toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çok yönlü kariyerdeki göreli önem sırası; alternatifler ve kontroldür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece alternatiflerin çok yönlü kariyer üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu kontrol alt boyutunun anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Yine çalışan yetişkin bireylerin sınırsız kariyerleri ile bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol ile orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu noktada bilişsel esneklik alt boyutlarından alternatifler ve kontrol alt boyutları sınırsız kariyerdeki toplam varyansın yaklaşık %13'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınırsız kariyerdeki göreli önem sırası; alternatifler ve kontroldür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece alternatiflerin sınırsız kariyer üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu kontrol alt boyutunun anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde doğrudan bu iki değişkenin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada yetişkin bireylerin sınırsız ve çok yönlü kariyerin cinsiyet ve mezuniyet anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve çok yönlü ve sınırsız kariyerin bilişsel esneklik üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Bu araştırmanın uygulanması ve veri toplanmasına yönelik bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

İlk olarak çalışma grubunun sadece İstanbul İli Arnavutköy ilçesiyle sınırlı tutulması araştırmanın çalışma grubu açısından sınırlılığı olduğu söylenebilir. Bu noktada araştırmacılar İstanbul'un diğer ilçelerini de dahil ederek Türkiye'nin en büyük şehrinden daha büyük örneklem alarak çalışmayı yeniden gerçekleştirebilirler. Bu konuda yetişkinlerin kariyer gelişimlerine yönelik alan uygulayıcıları tarafından İstanbul Kalkınma Ajansı vb. kurumlara yönelik projeler geliştirilebilir. Yine araştırmada kullanılan demografik değişkenler çeşitlendirilerek yaşam doyumunu etkileyen demografik değişkenler daha da ayrıntılandırılarak sınırsız ve çok yönlü kariyer ve bilişsel esnekliği etkileyen kişisel ve durumsal faktörlerin etkisi belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Andresen, M., Biemann, T., & Pattie, M.W. (2012). What makes them move abroad? Reviewing and exploring differences between self-initiated and assigned expatriation. *The International Journal of Human Resource Management, 26*(7), 932-947.

Arthur, M.B. (2014). The boundaryless career at 20: Where do we stand, and where can we go?. *Career Development International, 19*, 627-640.

Arthur, M.B., & Rousseau, D.M. (1996). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Eds.). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3-20). Oxford University Press.

Balta, A. (2023). *Belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik ile genel erteleme ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. *Career Development International, 9*(1), 58-73.

Bilgiç R. ve Bilgin M. (2016). Ergenlerin Cinsiyet ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Karar Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 39-55.

Briscoe, J.P., & Hall, D.T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 4-18.

Briscoe, J.P., Hall, D.T., & DeMuth, R.L.F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior, 69(*1), 30-47.

Briscoe, J.P., & Finkelstein, L.M. (2009). The 'new career' and organizational commitment: Do boundaryless and protean attitudes make a difference?. *Career Development International, 14*(3), 242-260.

Bird, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*, *15*(4), 325-344.

Camcı-Erdoğan, S. (2018). Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(3), 77-96.

Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Crowley-Henry, M. & Weir, D. (2007). The international protean career: Four women's narratives. *Journal of Organizational Change Management, 20*(2), 245-258.

Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. Journal of Administrative Sciences/Yonetim Bilimleri Dergisi, 14(28).157-197

Çolakoğlu, S.N. (2011). The ımpact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 47–59.

DeFillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1996). Boundaryless contexts and careers: A competency-based perspective. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career* (pp. 116-131). Oxford University Press.

De Dreu, C.K., Nijstad, B.A., & Baas, M. (2011). Behavioral activation links to creativity because of increased cognitive flexibility. *Social Psychological and Personality Science, 2*(1), 72-80.

Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Dennis, J.P., & Wal, V. J. (2010). The Cognitive flexibility inventory: ınstrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241-253.

Duchesne, R. (1997). Critical thinking, developmental learning, and adaptive flexibility in organizational leaders. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, *6*, 19-28.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *134*, 31–60.

Gülüm, İ.V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *13*, 216-223.

Hoyraz Mayraz, F. (2019). *Otokratik ve demokratik liderlik türleri ile tükenmişlik ilişkisinin sınırsız kariyer yönelimine etkileri: Turizm sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations.* London: Sage Publishing.

Hall, D.T., & Mirvis, P.H. (1995). The new career contact: Developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior, 47*(3), 269-289.

Hatano, G., & Inagaki, I. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azmuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: W. Y. Freeman and Company.

Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia, 44*, 2017–2036.

Inkson, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 48-63.

Kale, E. ve Özer, S. (2012). İşgörenlerin çok yönlü ve sınırsız kariyer tutumları: Hizmet sektöründe bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 7*(2), 173-196.

Kayabay Erkan, H. (2022). *Sınırsız kariyer ve çok yönlü kariyerin bireysel girişimcilik üzerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive flexibility of Students with learning disabilities in english language and ıts relationship to some variables. *Shanlax International Journal of Education, 9*(3), 49-56.

Koç, G.G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kılıç, F., ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 11*(3), 578-595.

Klein, G., & Baxter, H. C. (2006). Cognitive transformation theory: Contrasting cognitive and behavioral learning. In Interservice/Industry Training Systems and Education Conference, December. Orlando, Florida.

Luchins, A.S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of einstellung. *Psychological Monographs, 54*(6), 1-95.

Luchins, A.S., & Luchins, E.H. (1959). *Rigidity of behavior: A variational approach to the effect of Einstellung. E*ugene: University of Oregon Press.

Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2005). Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the "opt-out "revolution. *Academy of Management Perspectives, 19*(1), 106-123.

Martin, M.M., & Anderson, C.M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1-9.

Martin, M.M., & Rubin, R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports, 76*(2), 623–626.

Martin, M.M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality, 13*(3), 34-45.

McDonald, P., Brown, K. & Bradley, L. (2005). Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the australian public sector. *Career Development International, 10*(2), 109-160.

Mintz, R. B. (2003). *The scripts we live by: How individuation, proteanism and narrativedisruption relate to personal transformation and renewal* (Unpublished doctoral thesis), Fielding Graduate Institute, Santa Barbara.

Morrell, H.R. (2010). *Protean and boundaryless career attıtudes in New Zealand workers* (Unpublishes master's thesis). The University of Waikato Master of Social Sciences, New Zealand.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contribution to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100.

Niles, S.G., Herr, E.L., & Hartung, P.J. (2002). Adult career development in contemporary society. In S.G. Niles (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (pp. 3–20). National Career Development Association.

Orea-Tejeda, A. & (2017). Gender differences in perceived stress, psychological well- being and therapeutic compliance. *European Respiratory Journal, 50*(61).

Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sharf, R.S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması.* (Çev. Ed. F. Bacanlı ve K. Öztemel). Pegem Akademi.

Sullivan, S.E., & Arthur, M.B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 19-29.

Seymen, O.A. (2004). Geleneksel kariyerden, sınırsız ve dinamik/değişken kariyere geçiş: nedenleri ve sonuçları üzerine yazınsal bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(1), 79-114.

Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers İn Psychology, 8*(19), 1-8.

Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry, 25*(4), 405-414.

Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., Boerger, A. E., Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1987). Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. Executive control processes in reading, 177-199.

Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sarıkan, S. (2023). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka, bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şakar, M. (2018). *Gençlik ve Spor Bakanlığı merkez teşkilatı çalışanlarının kişisel gelişim yönelimlerinin çok yönlü ve sınırsız kariyer tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Supeli, A., & Creed, P. (2016). The longitudinal relationship between protean career orientation and job satisfaction, organizational commitment, and intention-to-quit. *Journal of Career Development, 43*(1), 66-80.

Segers, J., İnceoğlu, İ., Vloeberghs, D. & Bartram, D. (2008). Protean and boundaryless careers: A study on potential motivators. *Journal of Vocational Behavior, 73*(2), 212- 230.

Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of vocational behavior, 69*(1), 19-29.

Suvacı, B. & Baş, D.P. (2018). Banka çalışanlarının çok yönlü ve sınırsız kariyer tutumları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(1), 113-140

Torres-Montiel S., Pelaez-Hernandez V., Robles-Uribe, B., Perez-Caba-As, E., Figueroa-Herrera, F., Valcour, M. & Tolbert, P.S. (2003). Gender, famıly and career in the era of boundarylessness: Determinants and effects of ıntra- and ınter-organızatıonal mobility. *The İnternatıonal Journal of Human Resource Management, 14*(5), 768- 787.

Usluca, M. (2021). *Yetişkinlerde erken dönem uyum bozucu şemalar bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health & Medicine, 25*(1), 25-36.

Wang, C., Zhang, Z., Wiley, J.A., Fu, T., & Yan, J. (2022). Gender differences in pleasure: the mediating roles of cognitive flexibility and emotional expressivity. *BMC psychiatry, 22*(1), 1-8.

Zong, J., Cao, X.Y., Cao, Y., Shi, Y.F., Wang, Y.N., & Yan, C. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health and Quality of Life Outcomes, 8*(66), 1-6.

Zmigrod, L., Rentfrow, P.J., Zmigrod, S., & Robbins, T.W. (2019). Cognitive flexibility and religious disbelief. *Psychological Research*, *83*, 1749-1759.

Zelazo, P. D. (2020). *The 3 areas of executive function*. Understood. Erişim tarihi: 12.02.2023. https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/exec utive-functioning-issues/types-of-executive-functionskills

Covid-19 Döneminde Madde Bulundurmak ve Kullanmak Suçundan Denetimli Serbestliğe Tabi Olan Erkek Yükümlülerde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ile Çatışma Çözme Eğilimi Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracı Rolü

Gamze Erhan[21], Sertan Kağan[22]

Özet

Araştırma, Covid-19 döneminde madde kullanımdan dolayı denetimli serbestliğe tabi olan erkek yükümlülerde erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı ve çatışma çözme eğilimi arasındaki ilişkiyi ve benlik saygısının erken dönem uyumsuz şemalar ile çatışma çözme eğilimi arasındaki aracı etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara ili Denetimli Serbestlik Müdürlüğü ve Ankara Batı Denetimli Serbestlik Müdürlüğüne "Madde 191, Madde Kullanmak ve Bulundurmak" suçundan Denetimli Serbestliğe tabi olan 226 erkek yükümlü katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, bilgilendirilmiş onam formu okutulduktan sonra Young Şema Ölçeği- Kısa Form-3, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erken dönem uyumsuz şema ile benlik saygısı arasında negatif anlamlı ilişki, erken dönem uyumsuz şema ile çatışma çözme arasında pozitif anlamlı ilişki, benlik saygısı ile çatışma çözme arasında negatif anlamlı ilişki vardır. Benlik saygısının erken dönem uyumsuz şemalar ile çatışma çözme eğilimi arasındaki aracı rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler*:* Erken Dönem Uyumsuz Şema, Benlik Saygısı, Çatışma Çözme Eğilimi, Madde Kullanımı, Denetimli Serbestlik

Abstract

The research investigates the differences between early maladaptive schemas, self-separation and conflict separation in men who are subject to probation due to use during the Covid-19 period, and the connection effect between self-segregation and early-stage maladjustment schemas and conflict rupture. 226 men who were subject to Probation at Ankara Provincial Probation Directorate and Ankara West Probation Directorate for the crime of "Article 191, Selling and Possessing Drugs" participated in the research. As data collection tools, Young Schema Scale-Short Form-3, Rosenberg Self-Esteem Scale, Conflict Resolution Tendency Scale were used after reading the informed consent formula. According to the research, there is a negative significant relationship between early maladaptive schema and self-esteem, a positive significant relationship between early maladaptive schema and conflict rupture, and a negative significant relationship between self-esteem and conflict rupture. The mediating role of self-separation between early dissonance diagrams and conflict separation has been identified.

Keywords: Early Maladaptive Schema, Self-Esteem, Conflict Resolution Tendency, Substance Use, Probation

[21] Ankara Denetimli Serbestlik Müdürlüğü, gamzeerhan79@gmail.com

[22] Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi, sertan.kagan@emu.edu.tr

GİRİŞ

Denetimli serbestlik sistemi, şüpheli, sanık veya hükümlünün, toplum içinde denetiminin ve takibinin yapıldığı, iyileşme ve topluma adapte olması için ihtiyaç duyulan hizmet program ve kaynakların sağlandığı bir infaz sistemidir (Resmî Gazete, Kasım 2021).

Kullanmak için uyuşturucu veya uyarıcı madde satın alan, kabul eden veya bulunduran ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanan kişi, beş yıldan on yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Ancak beş yıl süreyle kamu davasının açılmasının ertelenmesine kararı verilir. Erteleme süresi zarfında şüpheli hakkında en az bir yıl denetimli serbestlik tedbiri uygulanır. (Resmî Gazete, 10 Kasım 2021, Sayı: 3155). Günümüze kadar yapılan çalışmaların ortak noktası suç geçmişi olan bireylerin suç geçmişi olmayan bireylere göre ruhsal açıdan dezavantajlı olduğudur. Öncelikle cezaevinden tahliye olup denetimli serbestliğe tabi olan yükümlüler kendilerini sosyal açıdan dışlanmış hissettiklerinde yaşam doyum, tatmin düzeyleri de azalmaktadır (Can, 2019). Denetimli serbestlikteki yükümlülüklerin, madde kullanımını azaltma veya bıraktırma üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaylı, Altıntoprak, Çelikay, Korkmaz ve Kabakçı, 2017; İmir 2019; Mansız, 2021). Öğüt'ün (2019), yapmış olduğu çalışmada, madde kullanımı ile benlik saygısı arasında ilişki olduğu, madde kullanımı ile ilgili sorun yaşayan bireylerin benlik saygısının düşük olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda bireylerin benlik saygıları düştükçe problem odaklı aktif başa çıkma yaklaşımlarının kullanımının azaldığı tespit edilmiştir. Atabay (2009), Yılmaz (2009) ve Kurtuluş (2013), suça sürüklenen ve suça sürüklenmeyen ergenlerin benlik saygılarını karşılaştırmış ve Yılmaz ve Atabay, suça sürüklenen ergenlerin daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu saptarken; Kurtuluş tam tersi bir sonuca ulaşmış ve suçluluğun benlik saygısını artırdığını, ergenin bulunduğu çevreye göre kendilerini değerlendirdiğini ifade etmiştir

Erken dönem uyumsuz şemalar, çocukluktan başlayıp yaşam boyu sürer. Sosyalleşme ve deneyimler yoluyla öğrenilir. Bireylere sosyal duyguyu kontrol etme ve dünya hakkında öngörüye sahip olma duygusu verir (Yılmaz 2005). Kişinin duygu, düşünce ve ilişki kurma biçimlerini olumsuz etkiler, öfke, üzüntü kaygı gibi güçlü duyguları harekete geçirir (Young ve Klosko, 2021). Bu şemalar farkındalık düzeyinde değildirler, bunlara benlik şeması/ erken dönem şemalar/ kişilerarası şemalar da denir. Birçok bilişsel kuramcı, temel şemaları davranışlardan ayırt ederek tanımlamaya çalışmışlardır. Beck (1995), bu şemalarda sağlanan değişimlerin, kalıcı düzelmelere yol açtığını ifade etmektedir (Soygüt, 1993). Benlik saygısı kavramı prensipte sabit olarak görülse de düşünce kalıplarına göre günden güne dalgalanan bir özelliğe sahiptir. Bireyler kendileri hakkında gerçekçi ve olumlu fikirlere sahip olduklarında yüksek özsaygıya sahip olmaktadırlar (Schiraldi, 2016).

İnsanlar ilişkiler hakkında mevcut şemalar geliştirir, çatışma sırasında bilgiler mevcut şemaların altında işlenir. Başkalarına karşı olumsuz şemalara sahip bireyler başkalarına karşı

olumsuz davranışlar gösterme, ilişkilerde olumsuz beklentiler oluşturması muhtemeldir (Douglas, Binder & Kayas 2013). Kendileri hakkında olumsuz görüşe sahip olan insanların başkaları ile arkadaşlık kurabilmeleri güç olabilmektedir; çünkü diğer insanlar tarafından eleştirildiklerinde daha kolay incinebilmektedirler (Curtis, 1991).

Çatışma çözme eğilimi ile benlik saygısı ve şema kavramlarının bir arada ya da ayrı ayrı ele alan daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışma erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı ve çatışma çözme eğilimlerini bir arada alarak alan yazına önemli katkı sağlayacağı ve madde kullanmak ve bulundurmak suçundan denetimli Serbestliğe tabi olan bireyleri daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde Madde 191, Madde kullanmak ve bulundurmak suçundan denetimli serbestliğe tabi olan denetimli serbestliğe tabi olan erkek yükümlülerdir. Araştırmaya toplamda 226 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcılar rasgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcılarda herhangi bir yaş aralığı seçilmezken sadece erkek katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışma, erken dönem uyumsuz şemaları ile çatışma çözme eğilimi arasındaki ilişkinin ve bu ilişkiye benlik saygısının aracılık rolünün belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan Ölçekler, Young Şema Ölçeği- Kısa Form (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009)), (Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Rosenberg (1963)) ve Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğidir (Akbalık (2001)).

Araştırmada erken dönem uyumsuz şemalar bağımsız değişken, çatışma çözme eğilimi bağımlı değişken ve benlik saygısı aracı değişken olarak kullanılmıştır. Erken dönem uyumsuz şemalar, benlik saygısı ve çatışma çözme eğilimi olarak belirlenen değişkenler arasındaki ilişkinin ve tasarlanan modelin doğruluğunu tespit etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapısal modele ilişkin analizler yapılmıştır. Yapısal eşitlik analizine ilişkin model uyum istatistikleri tablo 1' de verilmiştir.

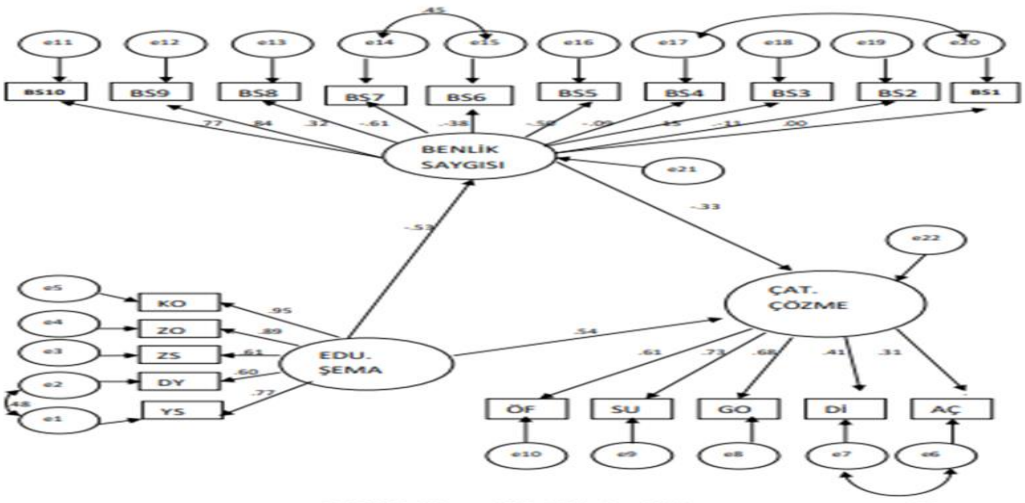
Tablo 1: Yapısal Eşitlik Analizlerine İlişkin Model Uyum İstatistikleri

	S- Bx²	**RMSEA**	**SRMR**	**CFI**
Ölçme Modeli	2.419	.096	.0364	.982
Hipotetik Model	1.834	.037	.0695	.916

S- B x^2 = Satorra Bentler Ölçeklendirilmiş X^2,RMSEA= Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, SRMR= Standartlaşmış Ortalama Hataların Karekökü, CFI= Karşılaştırmalı Hataların Ortalama Karekökü

Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkilere bakmak amacıyla test edilen ölçme modelinde Satorra- Bentler Ölçeklendirilmiş X^2 değeri 1.834'dür. ($p < .01$). Yapısal eşitlik modellerinde araştırmaya katılan kişi sayısı arttıkça X^2 değeri yükselebildiği için modelin geçerliliğini test etmek amacıyla uyum istatistiklerine bakılmaktadır (Kline, 2011). Bu değişkenler arasında önerilen hipotetik modelin geçerli olabileceği konusunda ön bilgi edinilmiş ve hipotetik modelin yapısal eşitlik analizi uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Buna göre, Satorra- Bentler Ölçeklendirilmiş X^2 değeri 1.834'dür. ($p < .01$). Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) .037, standartlaşmış ortalama hataların karekökü (SRMR) .0695, karşılaştırmalı hataların ortalama karekökü (CFI) .916'dır. Kabul edilebilir bir uyum için indeksler; CFI için ≥ 0.90, RMSEA için ≤ 0.06 ve SRMR için ≤ 0.08'dir. Elde edilen bu değerler şema alanları, benlik saygısı ve çatışma çözme eğilimi değişkenleri arasındaki kuramsal çerçevedeki bilgilere göre hazırlanan hipotetik modelin geçerli olduğunu göstermektedir. Şekil 1' de Yapısal Eşitlik Modeli verilmiştir.

Şekil1: Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 5: Yapısal Eşitlik Analizi

Bs1… Bs10: Benlik Saygısı Maddeleri
KO: Kopukluk Şema Alanı
ZO: Zedelenmiş Otonomi Şema Alanı
ZS: Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı
DY: Diğeri Yöneliml ilik Şema Alanı
YS: Yüksek Standartlar Şema Alanı
EDU. ŞEMA: Erken Dönem Uyumsuz Şema
ÖF: Öfke Çatışma Çözme Alt Ölçeği
SU: Sosyal Uyum Çatışma Çözme Alt Ölçeği
GO: Gereksimlere Odaklanma Alt Ölçeği
Dİ: Dinleme Çatışma Çözme Alt Ölçeği
AÇ: Anlamaya Çalışma Çatışma Çözme Alt Ölç.
ÇAT. ÇÖZME: Çatışma Çözme Eğilimi

Bu modele göre etkilerin anlamlı olup olmadığına ek kanıt sağlamak adına 5000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleştirilen bootstraping işlemi sonucunda bootstrapping tahmini değeri ve %95 güven aralıkları alt ve üst sınırları tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Tercih Edilen Modele Ait Bootstrapping Sonuçları

		%95 Güven Aralığı		
	Tahmin	Alt Sınır	Üst Sınır	P
Doğrudan Etki				
Benlik Saygısı ◄——Şema Alanı	-.53	-.686	-.350	.01
Çatışma Çözme◄——Şema Alanı	.54	.366	.692	.01
Çatışma Çözme◄——Benlik Saygısı	-.33	-.509	-.138	.01
Dolaylı Etki				
Çat.Çöz.◄—Ben Say.◄—Şema Aln..	.04	.079	.311	.01

Tablo 2' ü incelediğimizde Şema alanları ile benlik saygısı arasında -.53 regresyon katsayısı p= .01 düzeyinde anlamlıdır. %95 güven aralığında alabileceği en düşük değer -.686, en yüksek değer -.350' dir. Madde kullanmak ve bulundurmak suçundan Denetimli Serbestliğe tabi olan erkek yükümlülerde EDUŞ alanları ile benlik saygısı arasında ilişki vardır.

Şema alanları ile çatışma çözme eğilimi .54 regresyon katsayısı p= .01 düzeyinde anlamlıdır. %95 güven aralığında alabileceği en düşük değer .366, en yüksek değer .692' dir. Madde kullanmak ve bulundurmak suçundan Denetimli Serbestliğe tabi olan erkek yükümlülerde EDUŞ şema alanları ile çatışma çözme eğilimi arasında ilişki vardır.

Benlik saygısı ile çatışma çözme eğilimi arasında-.33 regresyon katsayısı p= .01 düzeyinde anlamlıdır. %95 güven aralığında alabileceği en düşük değer -.509, en yüksek değer -.138' dir. Madde kullanmak ve bulundurmak suçundan Denetimli Serbestliğe tabi olan erkek yükümlülerde benlik saygısı ile çatışma çözme eğilimi arasında ilişki vardır.

Dolaylı etkinin .040 regresyon katsayısı p=.01 düzeyinde anlamlıdır. %95 güven aralığında alabileceği en düşük değer .079, en yüksek değer .311' dir. Madde kullanmak ve bulundurmak suçundan Denetimli Serbestliğe tabi olan erkek yükümlülerde erken dönem uyumsuz şemalar ile çatışma çözme eğilimi arasında benlik saygısının aracı rolü vardır.

TARTIŞMA

Madde kullanımı ve bağımlılık, tekrar suç işlemede önemli bir risk faktörüdür (Dağdelen, 2017; Kışan, 2018; Gürsoy 2020). Bu nedenle bu grup için erken dönem uyumsuz şema, benlik saygısı ve çatışma çözme eğilimi açısından çeşitli bulgulara ulaşmak, gelecekte yeniden suç işlemeyi önlemede yapılacak sağaltımlar içim faydalı bilgiler verecektir. Örnek olarak, Broome, Knight, Hiller ve Simpson (1996), tedavi sürecinin çeşitli unsurlarının suç tekrarını nasıl etkilediğini nasıl etkilediğini araştırdıkları çalışmada; iki yıllık takip süreci

sonrasında, benlik saygısı yüksek olanların, diğer arka plan değişkenleri istatistiksel olarak kontrol etiklerinde yeniden tutuklanma oranının düşürdüğünü saptamışlardır. Gray (2008), benlik saygısı düzeyinin artırılmasının, madde bağımlılığından kurtulmada önemli unsur olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

İncelenen literatürde, madde kullanan bireylerin çocukluğunda daha fazla fiziksel şiddete maruz kaldığı, daha zayıf benlik saygısına ve daha fazla madde kullanım eğilimine sahip olduğu (Toker ve diğerleri 2011; Şehlikoğlu 2020), madde kullandığı tespit edilen ve denetimli serbestlikte tedavi sürecinde olan bireylerin, kokain kullanım sıkılığı ve süresi arttıkça olumsuz otomatik düşüncelerin de arttığı (Zeman ve diğerleri 2019), madde kullanımı ile ilgili sorun yaşayan bireylerin benlik saygısının düşük olduğu ve çözüm odaklı aktif başa etme becerilerinin kullanımının azaldığı (Öğüt, 2019), çocukluk çağında şiddet gören yükümlülerin hepsinde tüm şema alanlarından anlamlı derecede yüksek puan aldıkları (Altuner, 2021), ayrıca madde bağımlıların, olmayanlara göre bireylere göre daha fazla uyum bozucu şemaya ve işlevsel olmayan başa çıkma davranışlarına sahip olduğu görülmektedir (Alevsaçanlar 2015; Soyaslan ve Özcan, 2019). Literatür incelemesi sırasında dikkati çeken bir durumda madde bağımlılığı olan ya da herhangi bir suçtan dolayı denetimli serbestliğe tabi olan gruplarda çatışma çözme kavramı ile ilgili yeterli araştırma olmadığıdır. Dolayısıyla bu kavram ile ilgili bulgular alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Benlik saygısı erken dönem uyumsuz şemaların içinde de yer alan önemli bir kavramdır. Kendine olumsuz bakış açısı kusursuzluk şemasında, başarısızlık beklentisi başarısızlık şeması içinde yer alır (Calvete, Orue & Hankin, 2015). Özçelik (2020), benlik saygısının çocuklukta ihmale uğramış yaşantı deneyimleri ile boyun eğici davranış seviyeleri arasındaki ilişkide aracı rolünün anlamlı olduğunu belirlemiştir. Karatzias, Jowett, Beyley ve Deas (2016), kişilerarası travma öyküsü olan kadınlar üzerinde yaptığı çalışmada bu bireylerin erken dönem uyumsuz şema puanlarının yüksek, benlik saygılarını düşük olduğunu belirlemişlerdir. Ener (2021), Ebeveyn reddi arttıkça olumlu benlik algısının azaldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada literatürden farklı olarak erken dönem uyumsuz şemalar ile benlik saygısı arasındaki ilişki negatif yönde anlamlıdır. Araştırmamızda Çalışma grubunun benlik saygısı ortalamaları yüksektir. Bu bulgu, Çalışkanın (2015), madde kullanımı olan yükümlülerin benlik saygısının yüksek çıktığı bulgusuyla da tutarlıdır.

Bilişsel teoriye göre şemalar bazı zamanlar aktif değildir ancak çevre ile olan ilişki sırasındaki uyaranlar sonucunda hızla etkinleşir, kişilerarası ilişkilerde yanlış anlama, gerçekçi olmayan inançlar, hedef ve beklentiler şeklinde ortaya çıkar. Dolayısıyla Erken dönem uyumsuz şemalar ve çatışma çözme biçimleri birbiri ile bağlantılı kavramlardır; çünkü şemalar olayları yorumlamada önyargılara yol açar ve bu önyargılar kişilerarası ilişkilerdeki çatışmaları olumsuz etkiler (Yoosefi 2010).

Quirck ve diğerleri (2015), ebeveyn reddi konusundaki algıları yüksek bireylerin hem kendine, hem de kişilerarası ilişkilere etki eden uyumsuz şemalarının da yüksek olduğunu tespit

etmiştir. Yiğit ve Çelik (2016), kopukluk şema alanının, romantik ilişkilerde doyumun düşüklüğü ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Hatamii ve Fadayi (2015), Evlilik çatışması olan bireylerde şema terapinin yakınlığı artırdığı, çatışmaları ve erken dönem uyumsuz şemaları azaltıp kadınlar arasında boşanmayı azalttığını tespit etmiştir. İlhan (2018), kopukluk ve reddedilmişlik şema alanına sahip bireylerin başkaları ile güvenli ve tatmin edici ilişkiler geliştiremediğini ifade etmektedir. Farhangi (2021), akılcı olmayan düşüncelerin etkisini azaltmak için, erken dönem uyumsuz şemaları ile doğru çatışma çözme yöntemlerinin öğretilmesi yönünde çalışmalar yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Stairmand ve diğerleri (2021), boyun eğme ve başkaları tarafından incinme şemalarına sahip olanların kişilerarası çatışmalarda fiziksel şiddeti kullanmaya eğilimli olduğunu ifade etmektedirler.

Bu çalışmada literatürden farklı olarak erken dönem uyumsuz şemalar ile çatışma çözme eğilimi arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır. Yani Erken dönem uyumsuz şemalar arttıkça çatışma çözme eğilimi de artmaktadır. Gereksinimlerin karşılanmamasından dolayı ortaya çıkan çatışmalarda, benlik saygısı düşük bir birey ihtiyaçlarını söylemekte veya düşündüğünü dile getirmekte zorlanacaktır (Fennell, 2012). Bu sebeple İhtiyaçlardan kaynaklı bir çatışma durumunda her iki tarafın kazanacağı çözüm yerine yalnızca karşı tarafın kazanacağı çözümleri kabul etme eğilimine girecektir. Bu yargıdan yola çıkarak boyun eğicilik şemasına sahip bir kişinin çalışmamızdaki çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden; başkalarını dinleme becerisi, kendi ihtiyaçlarını geri plana atarak karşıdaki kişinin gereksinimlere odaklanarak çatışmayı çözmesi ve sosyal uyumu ile daha az öfke eğilimi göstermesi literatür bilgisiyle uyumludur.

Birey karşısındaki kişinin de tıpkı kendisi gibi koşulsuz öz değeri olduğuna inanmalıdır. Sağlıklı bir benlik yapısına sahip kişilerde kendisi ve ötekiler kavramı nettir. Kendine saygı duyduğu kadar başkalarına da saygı duyar. Kendini olduğu gibi sınırları ile kabul edebilen biri başkalarını da olduğu gibi kabul eder. Kişinin benlik saygısı yüksek olduğunda başkalarını daha iyi anlar (Plummer, 2007). Bu nedenle kişilerarası ilişkilerde ve çatışma çözümünde benlik saygısının önemli bir etkisi vardır, düşük benlik saygısı çatışma çözümünü olumsuz etkilemektedir. Ying ve diğerleri (2018), hem benlik saygısı hem de anne çocuk iletişimi düzeyi arttığı zaman depresif çocukların, belirtilerinin de azaldığını bulmuşlardır. çocuklar için verilen çatışma çözme beceri eğitiminin benlik saygısına olumlu etkilerine dair bulguların yanında benlik saygısının da çatışma çözme eğilimine olumlu katkıları saptanmıştır (Lochman ve diğerleri, 1986; Caplan ve diğerleri, 1992; Taştan 2004; Çatalkaya, 2018). Bu çalışmada da literatürle uyumlu olarak benlik saygısı ile çatışma çözme eğilimi arasında ilişki negatif yönde anlamlıdır

Literatürde erken dönem uyumsuz şema, çatışma çözme ve benlik saygısını bir arada alan çok fazla çalışma yoktur. Buna karşılık Janosvsk ve diğerleri'nin (2019) yapmış oldukları çalışma dikkat çekicidir. Benlik saygısı düşük bireylerin, çevresinde reddedilmenin belirtileri belirsiz olsa bile başkaları ile etkileşimde reddedilme senaryosuna göre hareket ettiğini ifade

etmektedir. Reddedilme beklentisi, mevcut erken dönem uyumsuz şemaların oluşturduğu bir durumdur. Birey çevreden aldığı mesajlarla da benlik saygısını şekillendirmektedir.

Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, zorluklar karşısında çatışma durumlarını bir tehdit olarak görmeyip partnerlerin destekleyebilmektedirler (Murray ve diğerleri, 2002). Bellivia ve Murray (2003) düşük benlik saygısı olan insanların, eşlerinin kötü ruh hallerini kendilerine yönelik olumsuzluk olarak algıladığı ve karşılığında eşlerine karşı daha fazla olumsuzluk gösterdiğini ifade etmektedir. Heredia ve diğerleri (2004) de, benlik saygısı yüksek bireylerin çatışmayı kendi olumsuz düşünce kalıplarından ayırt ederek çözebildiklerini ifade etmektedirler. Bu çalışmalarda erken dönem uyumsuz şemaların etkisi doğrudan olmasa da hissedilmektedir.

Sağlıklı çatışma çözme yöntemleri, bireylerin çevreden olumlu geri bildirim almasına yardımcı olacak; bu da bireyin benlik saygısının ve olumsuz şemalarına tersi kanıtların artmasına yol açacaktır.

Bu çalışmada Erken dönem uyumsuz şemalar ile çatışma çözme eğilimi arasında benlik saygısının aracı rolü tespit edilmiştir. Bu da işaret etmektedir ki benlik saygısındaki olumlu değişim, daha sağlıklı yapıcı çatışma çözme yöntemleri kullanmasına yol açacaktır.

KAYNAKÇA

Akbalık, G., F. (2001). *Çatışma Çözme Ölçeğinin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2 (16). 7 -13.

Alevsaçanlar, S. (2015). *Madde Bağımlılarında Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Şema Sürdürücü Başa Çıkma Davranışları: Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme.* Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi. İstanbul.

Altuner, Ö.G. (2021). Madde Kullanımı Nedenyile Denetimli Serbestlik Tedbiri AltındaBulunan Bireylerin Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. İzmir.

Atabay, O. (2009). *Suça Karışan Ergenler ile Karışmayan Ergenlerin Benlik Algısı Çerçevesinde Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

Bellavia, G., & Murray, S. (2003). *Did I do that? Self–esteem–related differences in reactions to romantic partners' moods.* Personal Relationships, *10*(1), 77-95.

Broome, K. M., Knight, K., Hiller, M. L., Simpson, D. (1996). Drug Treatment Process Indicators for Probationers and Prediction of Recidivism. Journal of Substance Abuse Treatment. 13(6). 487- 491.

Calvete, E., Orue, J., Hankin, B.L. (2015). *A Longitudinal Test Of The Vulnerability- Stress Model With Early Maladaptive Schemas For Depressive and Social Anxiety Symptoms in*Adolescents. J Psychopathol Behav Assess 37. 85-99.

Can, D. A. (2019). *Denetimli Serbestlik Sürecindeki Yükümlülerde sosyal Dışlanma ve yaşam Tatmini: Ankara Denetimli Serbestlik Örneği.* Yüksek Lisans Tezi.Ankara Üniversitesi. Ankara.

Caplan, M., Weissberg, R. P., Grober, J. S., Sivo, P. J., Grady, K., & Jacoby, C. (1992). *Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: effects on social adjustment and alcohol use*. Journal of consulting and clinical psychology, *60*(1), 56.

Curtis, D. (1991). *The Relationship Between Conflict Resolution Training/ Cooperative Learning and Self Esteem*. Doktora Tezi. Colombia Universty. Colombia.

Çalışkan, N. (2015). *Denetimli Serbestlik Tedbiri İle Tedavi Kararı Verilen Kannabis Kullanıcılarında Dürtüsellik ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Takip Sonuçları İle İlişkisi.* Uzmanlık Tezi. Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi. Ankara.

Çatalkaya Ş.(2018). *Aile İçi Şiddet, Benlik Saygısı ve Kişilerarası İlişki Kurma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul.

Dağdelen, G. (2017). *Ankara İlinde Denetimli Serbestlik Yükümlülerinde Suç Tekrarı.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Douglas, A.N., Binder, K.S., Kajos, J. Hyde., Lı, Y. (2013). *Reading Relationships But Seeing Betrayal: Impact of Relational Health Schemas on Processing of Interpersonal Conflict.* Journal Of Social Clinical Psychology. 32(9). 964- 98**.**

Ener, T.G. (2021). *Yetişkinlerin Çocuklukta Algıladıkları Ebeveyn Kabul ve ya Reddinin Mükemmeliyetçilik, Benlik Algısı ve Bağlanma Stilleri İle İlişkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gedik Üniversitesi. İstanbul.

Farhangi, A. (2021). *Early Maladaptive Schemas and İrrational Relationships Beliefs: The Mediating Role of Efficient Conflict Resolution Styles.* Woman Studies. 12 (35). 131-149.

Fennell, M. (2021). Özgüveni Keşfedin. 10. Basım. (M. Şaşıoğlu, N. Azizlerli, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.

Gürsay, M. (2020). *Denetimli Serbestlik Uygulaması: Suç Tekrarı, Ebeveyn Kabul Red Algısı, Sosyal Çevre Antisosyal Biliş İle Suça Yönelik Atıflar Arasındaki İlişkler.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

Gray, R. M. (2008). Addictions and the Self: A Self Enchancement Model for drug Treatment in the Criminal Justice System. Journaş of Social Work Practice in the Addictions. 1(2). 75- 91.

Hatami, M., & Fadayi, M. (2015). *Effectiveness of schema therapy in intimacy, marital conflict and early maladaptive schemas of women suing for divorce.* International Journal of Advanced Biological and Biomedical Research, *3*(3), 285-290.

Heredia, R.A.S., Aracena, F.L., Garate, J. V. (2004). *Decision- Making Patterns, Conflict Styles and Self- Esteem.* Psicothema. 16(1). 110- 116.

İlhan, B.A. (2018*). Erken DönemUyumsuz Şemalar, Algılanan Ebeveynlik Stilleri ve Kişilerarası Şemaların Nesillerarası İncelenmesi: Şema Odaklı Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi. İstanbul.

İmir, H. (2019*). Denetimli Serbestlik Tedbiri Uygulayan Madde bağımlısı Bireylerin Aile ve Sosyal Çevreleri İle Olan İlişkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Ankara.

Janosvsky, T., Clark, G. I., Rock, A.J. (2019). *Trait Mindfullness Mediates the Relationship Between Early Maladaptive Schema andInterpersonel Problems*. Australian Psychologist. 54: 391-401.

Karatzias, T., Jowett, S., Beyley, A. ve Deas, S. (2016). *Early Maladaptive Schemas İn Adult Survivors of İnterpersonal Trauma: Foundations for a Cognitive Theory of Psychopathology*. European Journal Of Psychotraumatology. 7: 307-13.

Kaylı, D., Ş., Altıntoprak, A., E., H., Korkmaz, Çelikay, Korkmaz Y., B ve Kabakçı, D. (2017). *Madde Bağımlılığı Nedeniyle Denetimli Serbestlik Tedavisine Yönlendirilen Bireylerde Madde Kullanım Örüntüsü İle Göç Arasındaki İlişki.* Anadolu Psikiyatri Dergisi. 5. 376-384.

Keleş, D., Ö. (2020*). Denetimli Serbestlik Tedbiri Altında Bulunan Madde Kullanım Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Geliştirilen Karar Verme Becerileri Eğitim Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi. İzmir.

Kışan, F. (2018). *Bergama Ceza İnfaz Kurumu Bağlamında Suç İşleme ve Yeniden Suç İşlemenin Toplumsal Nedenleri.* Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New

York: The Guilford Press.

Kurtuluş F. (2013). Suça Sürüklenmiş Erkek Egenler İle Suça Sürüklenmemiş Erkek Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi. İstanbul.

Lochman, J. E., Lampron, L.B. (1986). *Stiotional Social Problem-Solving Skills and Self Esteemmof Agressive and Nonagresive Boys.* Journal of Abnormal Child Psychology. 14(4). 605- 617.

Mansız, E. (2021). *Madde Kullanım Nedeniyle Denetimli Serbestlik Kapsamında Bulunan Kişlerin Sosyolojik Analizi; Mersin İli Örneği*. Yüksek lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya.

Murdock, N. L. (2019). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları Olgu Sunumu Yaklaşımlarıyla*. (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Atlas Basımevi Yayın Dağıtım.

Öğüt, A. (2019). *Madde Kullanımı Olan Bireylerin Başa Çıka Tarzları ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi. Gazi Mağusa.

Özçelik, B.M. (2020). *Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları ile Boyuneğici Davranıylar Arasındaki İlişki: Benlik Saygısının Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Plummer, D.M. (2011). *Benlik Saygısı Çocuklarda Nasıl Geliştirilir*. (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orjinal Yayın Tarihi 2007).

Resmi Gazete (10 Kasım 2021). Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği: Sayı 31655.

Rogers,C. (2020). *Kişi Olamaya Dair*. 7.Basım. (Orijinal Yayın Tarihi 1961). İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.

Schiraldi, G., R.(2016). *The Self-Esteem Workbook*, 2. Edition. Oakland: New Harbinger Publications.

Soyaslan, B., D. ve Özcan, T., C. (2019). *Madde Kullanım Bozukluğu Olan Kişilerde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar İle Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. P*sikiyatri Hemşireliği Dergisi. 10(2). 117 123.

Soygüt, G. (2003). *Bilişsel Davranışçı Terapiler*. I. Savaşır, G. Soygüt, E. Kabakçı (Editörler). *Bilişsel tedavide Kişilerarası Süreçler: Kişilerarası Şemalar, Terapötik İttifak ve Teröpatik İttifakta Bozulma* (s 189- 228). 3. Basım. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., Çakır Z. (2009). *Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Değerlendirilmesi Young Şema Ölçeği Kısa Form 3' ün Psikometrik Özelliklerine İlişkin İnceleme.* Türk Psikiyatri Dergisi. 20 (1). 75 -84.

Stairmand, M., Polaschek, D. L., & Dixon, L. (2020). Putting coercive actions in context: Reconceptualizing motives for intimate partner violence perpetration. *Aggression and violent behavior*, *51*, 101388.

Şenlikoğlu, Ş. (2020). *Madde Kullanım Nedeni İle Denetimli Serbestlik Birimine Başvuran Kişilerin Çocukluk Çağı Travmaları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi.* Uzmanlık Tezi. Adıyaman Üniversitesi. Adıyaman.

Taştan, N. (2004). Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi.

Toker,T., Tiryaki, A., Özçürümez, G., İskender, B. (2011). *Madde Kullananlarda Çocukluk Örselenme Yaşantılarının Madde Kullanma Eğilimi, Benlik Saygısı ve Başa Çıkma Tutumları İle İlişkisi.* Türk Psikiyatri Dergisi. 22.

Yılmaz, G.G. (2009). *Suça, Sürüklenen ve Suça Sürüklenmeyen Ergenlerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Yılmaz,H. (2005). *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının YüklemeKarmaşıklığı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Yiğit,İ., Çelik, C. (2016). *İlişki Doyumunun Erken DönemUyum Bozucu Şemalar, Kişilerarası İlişki Tarzları ve Kendilik Algısı Açısından Değerlendirilmesi*. Türk Psikoloji Yazıları, 19(38).77- 87.

Ying,L., Zhou, H., Yu, S., Chen, C., Jia, X., Wang, Y., Lin, C. (2018). Parent- Child Communication and Self Esteem Mediate the Relationship Between İnterparental Conflict and Children's Depresive Symptoms. Child Care Health Development. 44. 908- 915.

Yoosefi, N. (2010). *An İnvestigation On Early Maladaptive Schema in Marital Relationshipas Predictors of Divorce*. Journal of Divorce& Remarriages. 51: 269- 292.

Young, J.E.ve Klosko, J. S. (2021). *Hayatı Yeniden Keşfedin.* (S. Kohen ve D. Güler, Çev.).İstanbul: Psikonet Yayınları (Orjinal Yayın Tarihi 1993).

Zeman, H. Ö., Söyler, H. Ç., & Altıntoprak A. E. (2019). Madde kullanım geçmişli bireylerin olumsuz otomatik düşünceleri ve öğrenilmiş çaresizlik örüntülerinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, *1*(1), 22-30.

Cinsel İstismar Vakaları ile Karşılaşan Okul Psikolojik Danışmanlarının Deneyimleri

Şeyma Betül Nizamoğlu[23]

Özet

Üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde lisans eğitimini almış, öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik konularında ihtiyaç duydukları profesyonel desteği okul çatısı altında sunan kişilere okul psikolojik danışmanı denilmektedir. Psikolojik danışmanlar, rehberlik faaliyetlerinin yanı sıra psikolojik danışma gerektiren durumlarda öğrencilere yönelik çeşitli hizmetler sunmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servisine gelen konulardan biri de öğrenciye yönelik cinsel istismardır. Çocuk cinsel istismarı, kısa ve uzun vadede ruhsal etkileri bulunan travmatik bir deneyimdir (Odacı ve Türkkan, 2021). Bu araştırmada da okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar vakalarına yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, örneklem belirlenirken araştırma problemi ile ilgili geçerli, ayrıntılı ve zengin içerikli bilgiler toplanılabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu amaçla farklı okullarda çalışan 6 psikolojik danışman ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bilgiler toplanmıştır. Bu çalışmada psikolojik danışmanların cinsel istismar vakaları ile ilgili deneyimleri, yaşadıkları güçlükler ve cinsel istismar ile karşılaşmış/karşılaşacak diğer psikolojik danışmanlara önerileri sorulmuştur. Psikolojik danışmanların cinsel istismar vakaları ile ilgili deneyimlerine yönelik yanıtlarından; aldığı tedbirler, bulunduğu girişimler ve yaptığı müdahaleler ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Diğer bir araştırma sorusu ise bu süreçte psikolojik danışmanların karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğudur. En fazla ifade edilen güçlükler; bildirimin zamanında ve doğru bir şekilde yapılmaması, ilgili personellerin yeterli iş birliği kuramaması ve psikolojik danışmanın yalnız bırakılması şeklindedir. Son olarak bu durum ile karşılaşan psikolojik danışmanların diğer psikolojik danışmanlara önerileri de alınıp çalışma tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk cinsel istismarı, Okul psikolojik danışmanı, PDR servisi, Nitel araştırma.

Abstract

Persons who have received their undergraduate education in the psychological counseling and guidance department of universities and who provide the professional support that students need in educational, professional and personal guidance under the roof of the school are called school psychological counselors. In addition to guidance activities, psychological counselors provide various services to students in situations requiring psychological counseling. One of the issues that come to the psychological counseling and guidance (PDR) service is sexual abuse against students. Child sexual abuse is a traumatic experience that has short and long-term psychological effects (Odacı and Türkkan, 2021). This study aimed to examine the experiences of school psychological counselors regarding sexual abuse cases. In this study, where qualitative research method was used, criterion sampling was preferred among purposeful sampling methods in order to collect valid, detailed and rich information about the research problem while determining the sample. For this purpose, in-depth interviews were conducted with 6 psychological counselors working in different schools. Information was collected with a semi-structured interview form prepared by the researcher. In this study, psychological counselors were asked about their experiences with sexual abuse cases, the difficulties they experienced, and their suggestions to other psychological counselors who have/will encounter sexual abuse. From the psychological counselors' responses to their experiences with sexual abuse cases; Information about the measures taken, initiatives taken and interventions made were collected. Another research question is what difficulties psychological counselors face in this process. The most frequently expressed difficulties are; Notification is not made in a timely and accurate manner, the relevant personnel are not able to establish sufficient cooperation, and the psychological counselor is left alone.

[23] Yüksek Lisans Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü - Milli Eğitim Bakanlığı, Rehber Öğretmen. E-posta:225231011009@lisansustu.selcuk.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-8036-350

Finally, the suggestions of psychological counselors who encountered this situation to other psychological counselors were taken and the study was completed.

Keywords: Child sexual abuse, School psychological counselor, Qualitative research.

GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanları, cinsel istismar şüphesini fark etme, cinsel istismarın tespiti, cinsel istismarın önlenmesi, yasal prosedürün uygulanması, sürecin takibi, öğrenciye ve veliye gereken destekleyici psikolojik hizmetlerin sunulması gibi aşamalarda önemli sorumluluklara sahiptir (Can, 2020). Cinsel istismar ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsel istismara maruz kalan çocukların; insanlara güveni azaldığı, kendisini aciz ve çaresiz hissettiği görülmüştür. Bu durum sebebiyle utanç ve suçluluk gibi duygular mağdurun sürekli hissettiği duygular halini almaktadır (Güldeste, 2018). Psikolojik danışman, cinsel istismarın anlaşılmasından bildirimine, danışmanlık tedbirinden aile görüşmelerine kadar çeşitli tedbir ve müdahalelere etkin olarak görev almaktadır.

Literatür incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının istismar olgusu ile karşılaştıklarında psikolojik danışma sürecinde kafa karışıklığı yaşadıkları ve kendi yeterlilik alanlarını ve yetkinliklerini sorguladıkları görülmektedir (Aktaş ve Demirtaş- Zorbaz, 2018). Yapılan bu araştırmayla okul psikolojik danışmanlarının çocuk cinsel istismarı ile ilgili deneyimlerini, bu durumun mesleki ve kişisel hayatlarına etkisini, okul personeli ve diğer kurumlarla yaşadığı tecrübelerini, karşılaştığı güçlükleri ve baş etmediki güç kaynaklarını araştırmak hedeflenmiştir. Bu çalışmanın bireysel ve mesleki farkındalıklarını arttırmada benzer bir durumla karşılaşan veya karşılaşacak psikolojik danışmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde bu konuda yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Nitel araştırma modeliyle yapılmış bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuk istismarı ile etkin mücadelede okul psikolojik danışmanlarını desteklenmesi ve yalnız bırakılmaması adına, halihazırdaki politikaların olası revizyonunda alt yapı sunabileceği ve yeni politikalar üretilmesinde kanun koyuculara bilimsel arka plan sağlayabieceği de düşünülmektedir.

Kaya ve Yıldırım'ın (2017) yaptığı nitel bir araştırmada okul psikolojik danışmanlarının aile içi sorunlar (kavga, boşanma vs.), kişilik bozuklukları ve klinik tedavi gerektiren durumlar, özel vakalar (cinsel taciz, ensest, tecavüz vs.), maddi problemler ve madde bağımlılığı gibi kişisel/sosyal rehberlik hizmet alanındaki bazı sorunları çözmekte yetersiz kaldıklarını ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Akgül'ün (2015) araştırmasında ise okul personelinin bildirim konusundaki tutumu ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı mesleki yaşamları boyunca çocuk cinsel istismarı şüphesi olan vakalarla karşılaştıklarını ve bildirimde bulunmama kararı aldıklarını, ancak bu kararları aldıkları zaman diliminde yasal olarak bildirimin gerekliliğinin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar; cinsel

istismar vakasının gerçekliğine ilişkin yeterli delillere sahip olmadıklarını, olayı resmi makamlara bildirmeden önce veliyle görüşmenin daha yararlı olacağını; eğer şüpheleri kanıtlanmazsa yasal olarak cezai bir yaptırıma maruz kalacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çevre ve ailelerden gelecek karşı tepkilerden, okulun çocuklar ve çocukların aileleriyle ilişkilerinin bozulacağından ve çocuğun ailesinden alınmasından korktukları için bildirimde bulunmama kararı aldıklarını ifade etmişlerdir. Bildirim ile ilgili çekincelerin altında yatan sebeplerin anlaşılması, resmi prosedürün bilinmesi, istismarın niteliği ve öğrenciye yönelik muhtemel zararları göz önüne alındığında okul personelinin çekincelerini giderme adına psikolojik danışmanlara önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okul psikolojik danışmanılarının cinsel istismar şüphesi ile gelen veya mağdur olan çocuğa yönelik yapılacak görüşmenin daha sağlıklı ilerlemesi için görüşmenin nasıl bir niteliğe sahip olması gerektiği ile ilgili yapılan bir araştırmada; suçlayıcı, yargılayıcı ve eleştirel bir tutumdan ziyade daha anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergilenilmesinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Çocuğa müdahale edilmeden yaşadığı olayı anlatmasının sağlanması ve çocuğun verdiği bilgiler tutanak tutularak okul müdürlüğüne verilmesi, sonrasında ise gerekli bildirimin aynı gün içerisinde geciktirilmeden yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Odacı ve Türkkan, 2021). Bu noktada psikolojik danşmanın terapötik becerilerini daha etkin kullanması gerektiği ve bildirim yapmayı ertelememesi gerektiği görülmektedir.

Bu araştırmada, cinsel istismar vakasıyla karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek 2021, 37). Çalışmanın nitel araştırma modelinde olması ve ulaşılmak istenen içeriğin öznel deneyimler olması, katılımcılar ile fenomenolojik desen yapısına uygun olarak derinlemesine görüşmeler yapılmasını gerektirmiştir. Fenomenolojik (olgubilim) desenin tercih edildiği araştırmalarda, katılımcıların incelenmek istenen olguyu önceden deneyimlemiş veya bu olguyla ilgili tecrübesi olan kişilerle temas etmiş olmaları dikkate alınır. Burada fenomenin özünün farklılığını anlamak önemlidir (Rolfe, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2021, 66). Bu araştırmada bireylerin kendi tecrübelerinden, gözlemlerinden ve algılarından hareketle elde edilen bilgiler nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desene uygun olarak toplanmış ve analiz edilmiştir.

Okul çağındaki çocuklara yönelik cinsel istismar durumlarında psikolojik danışmanların rolünün daha iyi anlaşılabilmesi, yaşadıkları deneyimlerin güçlü ve sınırlı yanlarının daha yakından görülebilmesi, ilgili kurum ve kişilerin atması gereken adımların neler olabileceğine

yönelik öneriler getirilmesi, yasa ve prosedürlerin işleyişinin netlik kazanması adına okullarda çalışan psikolojik danışmanların gözünden cinsel istismar olgusunun nitel araştırma yöntemi ile incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu sebeple, bu çalışmada cinsel istismar vakasıyla doğrudan karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının görüş ve deneyimleri ortaya konmuştur.

Araştırma Grubu

Araştırma katılımcılarına 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında içerisinde ulaşılmıştır. Katılımcıların dördüne, psikolojik danışmanların bulunduğu bir sosyal ağ paltformu aracılığıyla ulaşılmıştır. Bir katılımcıya ise araştırmacı doğrudan ulaşmıştır. Veriler toplanmasından önce katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş olup katılımcıların gönüllü katılım göstermeleri esas alınmıştır. Görüşmeler internet üzerinden online şekilde yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki konu ile ilgili deneyime sahip katılımcılara ulaşma adına bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Veriler çeşitli illerde görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan toplanmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ait bazı demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. *Araştırma Grubuna Ait Bazı Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Okul kademesi	Karşılaştığı vaka sayısı
Katılımcı 1 (K1)	Kadın	2	Lise	3
Katılımcı 4 (K4)	Erkek	2	Lise	8
Katılımcı 3 (K3)	Kadın	2	Lise	4
Katılımcı 2 (K2)	Kadın	2	Ortaokul	2
Katılımcı 5 (K5)	Kadın	18	İlkokul	2
Katılımcı 6 (K6)	Erkek	5	Ortaokul	1

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamındaki katılımcıların kıdem süresi en az iki yıl olan 6 okul psikolojik danışmanından oluştuğu görülmektedir. Psikolojik danışmanların üçü lise, birer tanesi ise ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcılar, en az 1 en çok 8 vaka ile karşılaşmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerini ortaya koymak amacıyla, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden hazırlanan sorulara ek konuya sadık kalınarak araştırmacıya daha detaylı ek sorular sorma özgürlüğü tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme formu araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek hazırlanmıştır. Veri toplama aracı, katılımcılara ilişkin bilgilerin alındığı kısa cevaplı demografik bilgi soruları ve araştırmanın amacı ile ilgili soruların bulunduğu temel sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Veri

toplama aracına son hâli verilmeden önce bir psikolojik danışman ile pilot görüşme yapılmış ve görüşmelerde ortaya çıkan problemler göz önüne alınarak bazı sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formun amaca hizmet düzeyini, anlaşılırlığını ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının da görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu revize edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma katılımcıların her biri numara ile kodlanmıştır. Katılımcılara cinsiyet, mesleki kıdem yılı, hangi kademede çalıştığı, meslek hayatında kaç defa istismar vakası ile karşılatığına yönelik sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular kapsamında şu başlıklarda veriler toplanmıştır: Okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar durumuyla ile ilgili deneyimleri, cinsel istismara müdahale aşamasında yaşadıkları güçlükler, ve okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar ile karşılaşması durumunda diğer psikolojik danışmanlara öneriler. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan sorulara verilen cevaplar sonucunda elde edilen cevaplar analiz edilmiştir. Soru temelli içerik anazli ile her bir soruya katılımcıların verdiği cevaplardan kodlar çıkarılmış ardından temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme sırasında katılımcıların izni ile alınan ses kayıtları, daha sonra transkripsiyon edilmiştir. Transkripsiyon metinlerinin ses kayıtları ile uygunluğu/doğruluğu araştırmacı tarafından iki defa kontrol edilmiştir. Verilerin analizi ise araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için, veri analizinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen deşifrelerin bazı sayfaları, diğer araştırmacı tarafından da değerlendirilmiş ve ilk araştırmacının değerlendirmeleri ile kıyaslanmıştır. Soru temelli içerik analizi ile temaların ve alt temaların daha kolay bir şekilde belirlendiği söylenebilir. Elde edilen kodlar sınıflandırılarak temaların altında toplanmıştır. Bu temalar daha sonra araştırmacı tarafından kendi içinde çeşitli alt temalara ayrılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşme transkripsiyonlarının iki defa kontrol edilmesi ve kodlama kriterleri için uzman görüşü alınması gibi yöntemler tercih edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Cinsel istismar vakasıyla karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar olgusuna yönelik deneyimlerine odaklanan bu araştırmada elde edilen kavramsal kategorilere ilişkin bulgular, temalar ve alt temalar halinde aşağıda sunulmuştur.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Karşılaştıkları Cinsel İstismar Vakaları ile İlgili Süreç İçerisindeki Deneyimlerine Yönelik Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları cinsel istismar vakaları ile ilgili süreç içerisindeki deneyimlerine yönelik bulgulara ilişkin yanıtları analiz edilmiş olup sonuçlardan elde edilen ana tema, alt temalar ve kodlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

***Tablo 2**. Okul Psikolojik Danışmanlarının Karşılaştıkları Cinsel İstismar Vakaları ile İlgili Süreç İçerisindeki Deneyimlerine Yönelik Bulgular*

Tema	Alt temalar	Kodlar	Frekans (f)
Sürece Yönelik Deneyimler	Tedbir alma	Sorumlu idarecilere bilgi verme	28
		Gizliliği koruma ve güvenliği sağlama	13
		Rapor/tutanak tutma	8
		Danışma ortamının izolasyonu	1
	Girişim	Aile ile iletişim kurma	25
		Kolluk kuvvetlere bilgi verme	20
		Bildirim	14
		Psikolojik danışmanlarla konsültasyon	13
		Müdahale kaynaklarını araştırma	8
	Psikolojik destek sağlama	Danışmanlık tedbiri kapsamında psikolojik danışma	20
		Kendini koruma/ sınır koyma çalışmaları	8
		Değersizlik ve suçluluk duygusu üzerine çalışma	3
	Sevk etme	Psikiyatriye sevk	7

Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'Okul idarecilerimiz rehberlik servisinin gizliliğine saygı duymaktaydı. Müdürün talimatı ile sadece ilgili idareci ile bilgi paylaşıyorduk. (...) Olay öğretmen tarafından rehberlik servisine taşınmadıysa öğretmenleri gizlilik gereği durumla ilgili bilgilendiremiyoruz.* **(K2)**

*'Öncelikle psikolojik danışma oturumlarının, çocuk tarafından güvenli ve dış ortamdan izole rahat bir ortam olarak algılanması için çaba gösteriyorum.' (***K2)**

'Tutanaklarımı tuttum. İdareme bilgi verdim. Daha sonra işte polisi aradım.' **(K4)**

'Öğrencinin de onayını alıp tutanak tutup çocuk polisine haber verdik, çocuğu alıp ÇİM'e götürdüler.' **(K6)**

Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanın girişimleri; aile ile iletişim kurma (n=25), kolluk kuvvetlere bilgi verme (n=20), bildirim (n=14), psikolojik danışmanlarla konsültasyon (n=13) ve müdahale kaynaklarını araştırma (n=8) şeklindedir. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*'Bana şiddet uygulamak için okula geldiklerini beyan eden velilerim oldu. Onlarla iletişim kurmak sıkıntıydı yani. Allah'tan öğrencilerin anneleri geldi hani bir şekilde iletişim kurdum. Ben onlarla hani onlara daha çok mesleki yeterliliğimle iletişim kanalı sağlayarak onları yatıştırdım. (...)Yani baştaki o gergin atmosferi tamamen şeye çevirmeye çalıştım, iş birliğine çevirmeye çalıştım.'***(K4)**

'MEB'in verdiği psikososyal müdahale kitaplarındaki oturumlardan yararlanıyorum.' **(K2)**

'İdareye danıştım, köydeki ortaokulun psikolojik danışmanına danıştım, üniversite hocama danıştım ve sonrasında konuştuğum kişilerden güven alıp harekete geçtim, diğer vakalarda ise öğrenciyi bilgilendirerek hemen bildirdim. **(K3)**

'(...) gerçekten psikoeğitimin cinsel istismar modülünden çok yararlandım.' **(K5)**

Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanın sağladığı psikolojik destek; danışmanlık tedbiri kapsamında psikolojik danışma yapma (n=20), kendini koruma/ sınır koyma çalışmaları (n=8), değersizlik ve suçluluk duygusu üzerine çalışma (n=3) şeklindedir. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

'Kendi bedenine kendi kişiliğine dönük çünkü kendinden nefret eden bir öğrenciydi. Evet. Öncelikle bir kendinin farkına varmasını konusunda çalıştım. Sonra işte 'İstismar ya da böyle durumlarda kendisini nasıl koruyabilirsin? Onu ya da duyguları neler, duygularını nasıl açabilir?' onu konuştuk. Aile ilişkilerini çalıştık.' **(K1)**

'Öğrenciyle bireysel olarak görüşmelere başladık. İşte önce on günde bir veya haftada bir, sonra veli sürece dahil ederek bireysel psikolojik danışma şeklinde yapmaya çalıştık. Burada da daha çok hani olaydan daha ziyade olayı hatırlatma yerine işte kendini koruma, kendine ait olma, kendi sınırlarını bilme, kendi bedenine sahip çıkma şeklinde konuları işledik. (...) psikoeğitimin o cinsel istismar modülünü tekrar gözden geçirdim. İnternet üzerinden bazı mesleki gruplarda bu durumla karşılaşan öğretmen

arkadaşlarım neler yapmış? Neleri doğru adım atmış? Tabi ki bunları da araştırdım.' **(K5)**

Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanın sevk alt temasında öğrenciyi psikiyatri uzmanına sevk ettiği (n=7) görülmektedir. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

'Psikolojik destek hepsine sağlayamadım, bildirdiğim öğrencinin birisinin psikolojik durumu ciddi olduğu için sağlık kuruluşuna yönlendirdim ve öğrenci tedavi olmak için farklı şehre gitti.' **(K3)**

'Velimizle süreç başladığında psikiyatriye de götürmesini, bu işin tek taraflı olmayacağını, sadece okulun rehberlik servisi ile bu işin toparlanmayacağını mutlaka iyi bir psikiyatri uzmanıyla da bu süreci takip etmesini kendisine önerdim. Götürmesi için de ciddi anlamda yani tavsiye ettim.' **(K5)**

*'Öğrenciyle görüşmelerim uzun süredir devam ediyordu, öğrenci ağır bir depresyon geçiriyordu, iki defa doktora yönlendirdim doktor antidepresan yazmasına rağmen aile kullanmasını engellemiş bu da benim işimi oldukça zorlaştırdı.'***(K6)**

Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsel İstismara Müdahale Aşamasında Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında yaşadıkları güçlüklere yönelik bulgulara ilişkin yanıtları analiz edilmiş olup sonuçlardan elde edilen ana temalar, alt temalar ve kodlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsel İstismara Müdahale Aşamasında Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular

Temalar	Alt temalar	Kodlar	Frekans (f)
İdare ile ilgili	İstismar olayına yönelik tutum	Bildirim yapmak istememe	7
		Üstünü kapatma	4
		İstismarın gerçekliğini sorgulama	4
	Psikolojik danışmana yönelik tutum	Psikolojik danışmanı yalnız bırakma	4
		Psikolojik danışmanı tehdit etme /Bastırma	2
		PDR servisinin çalışmalarının görülmemesi	1
Veli ile ilgili	Aktif veli tepkileri	Merak	2
		Psikolojik danışmanı tehdit etme/Şiddet uygulamak için okula gelme	2
		Sinir krizi geçirme	1
	Pasif veli tepkileri	Babanın iletişime geçmek istememesi	8
		Veliye ulaşamama	3
		Duyarsız kalma	2
Diğer öğretmenler ile ilgili		Merak etme	6
		Gizlilik ihlali	2
		Verilen görevi yapmama	1
		Psikolojik danışmanı suçlama	1
		İftiraya uğrama ile ilgili tedirginlik duyma	1
Diğer öğrenciler ile ilgili		Merak ve olay hakkında konuşma	1
Kolluk kuvvet ile ilgili	Psikolojik danışmana dönük durumlar	Ortak anlayışın olmayışı	4
		Psikolojik danışmanın güvenliğini sağlamama	2
		Öğrenciyle yapılan özel görüşme formlarını mahkeme kararı olmamasına rağmen isteme	1
	Öğrenciye dönük durumlar	Öğrencinin psikolojik durumunu dikkate almadan sorgulama	6
		İstismar durumlarıyla ilgilenmek istememe	1
		Resmi araç ve üniforma ile okula gelme	1
Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM) ile ilgili		Ortak anlayışın olmayışı	3

Tablo 3 incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında yaşadıkları güçlüklere ilişkin 6 alt tema olduğu görülmektedir.

İlk tema olan okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında idare ile ilgili yaşadıkları güçlükler, iki alt temada toplanmıştır: İstismar olayına yönelik tutum ve psikolojik danışmana yönelik tutum.

İdarenin istismar olayına yönelik tutumu; bildirim yapmak istememe (n=7), üstünü kapatma (n=4) ve istismarın gerçekliğini sorgulama (n=4) şeklinde analiz edilmiştir. İdarenin psikolojik danışmana yönelik tutumu; Psikolojik danışmanı yalnız bırakma (n=4), psikolojik danışmanı tehdit etme/bastırma (n=2) ve PDR servisinin çalışmalarının görülmemesi (n=1) şeklindedir. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'İdarem bana şey yaptı. Hani mesela taciz olayında direkt zaten net bir şekilde üstünü kapat dedi. Tecavüz olayındaysa işte çok sorgulayıcı yaklaştı. Hani gerçekten bu çocuk bunu yaşadı mı, ben çok açmak istemedim ama çok sorgulayıcı yaklaştılar. İşte okul müdürünü anlattığımda müdür beni şey ikna yöntemine ve bastırma... Ben bir de geçen sene aday öğretmendim. Beni adaylığımla tehdit etti. İşte adaylığımla tehdit etmesinin hani ben baktı kararlıyım. Bu defa işte yaşadığımız bölgede hani buralı olan bir müdür bana dedi ki 'Ben dedi buranın insanını biliyorum... Seni rahat bırakmazlar... Başına ne gelirse gelsin ben senin yanında olmayacağım. Hepsiyle sen mücadele edeceksin.'. Yani biraz böyle korkutmaya beni bastırmaya çalıştı. Ya da işte 'Buraya polis gelir sorgular, savcı çağırır, bir şey olur falan hiçbirine beni dahil etmeyeceksin. Her şeyiyle sen ilgileneceksin.' böyle söyledi yalnız bıraktı beni idare.'* **(K1)**

İkinci tema olan okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında veli ile ilgili yaşadıkları güçlükler, iki alt temada toplanmıştır: Aktif veli tepkileri ve pasif veli tepkileri. Velilerin aktif tepkileri; Merak (n=2), psikolojik danışmanı tehdit etme/şiddet uygulamak için okula gelme (n=2) ve sinir krizi geçirme (n=1) şeklindedir. Velilerin pasif tepkileri ise babanın iletişime geçmek istememesi (n=8), veliye ulaşamama (n=3) ve duyarsız kalma (n=2) şeklindedir. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'Böyle anneye söyledikten sonra o kadar normaldi ki yani hiç böyle hani ne duygusunda ne bir yüz ifadesinde hiçbir değişim olmadı. Zaten ben ona çok daha fazla şaşırdım. Hani abla bu defa böyle sinir krizi geçirdi, anneyi suçladı. Benim anladığım kadarıyla bu kişiler daha önce çok başka kişileri de istismar etmiş. Kişiler. benim öğrencinin ablasına hani bu benim görüştüğümde bir başka ablasına da aynı şeyi yapmış.'* **(K1)**

> *'Ben o kadını mahvedeceğim, döveceğim, geberteceğim. Benim kızımı işte polise vermiş ben ona şöyle şöyle yapıyormuşum' diye geldi.* **(K4)**

'Aileden anne ile iletişimi devam ettirdik. Baba bu süreçte hiç rehber öğretmen olarak benimle, okul idaresiyle kesinlikle muhatap olmadı muhatap olmayı da zaten kabul etmedi. Çünkü cinsel istismar vakası aile içi olan bir durumdu. Yani hala-dayı çocuklarının arasında geçen bir durumdu. Anneyle gayet süreci doğru bir şekilde yönetmeye çalışsak da anne de çoğu zaman eşinden destek göremediği için çaresizlik hissetti.' **(K5)**

'Aileye ulaşamadık, babası telefonlarımıza bakmıyordu, anne de ilgisizdi, bize problem yaşatacaklarını düşünmüştük ama hiç iletişim bile kurmadılar.' **(K6)**

Üçüncü tema ise okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında diğer öğretmenler ile ilgili yaşadıkları güçlükler; merak etme (n=6), gizlilik ihlali (n=2), verilen görevi yapmama (n=1), psikolojik danışmanı suçlama (n=1) ve iftiraya uğrama ile ilgili tedirginlik duyma (n=1) şeklindedir. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

'Resmi grupta bu öğrencilerle ilgili bilgi verilmemesi gerektiğini söylememe rağmen bazı öğretmenlerim bu konuda gizlilik ihlali yaptılar bunu da işte bilmediklerinden kaynaklı ya da ne bileyim meraktan kaynaklı... Bunun da kötü niyetli olduğunu düşünmüyorum ama sürece zarar verici bir durum var.' **(K4)**

'Öğretmenler çok merak duydular, biz ayrıntısından bahsetmesek de öğrencilerden çocuğun polisle gittiğini, ailesiyle görüştürülmediğini öğrenmişler, öğrencinin yalan söylediği görüşündeydi bir çoğu.' **(K6)**

Dördüncü tema olan okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında diğer öğrenciler ile ilgili yaşadığı güçlük tek tema olan öğrencilerin merak ve olay ile ilgili konuşmaları (n=1) olmuştur.

'Öğrenciler durumdan haberdar değillerdi, ama öğrencinin anormal davranışlarını kendi aralarında konuşuyorlardı, kendine zarar veriyor intihara kalkışıyor bu yüzden polis aldı götürdü gibi şeyler söylüyorlardı. Bunların önüne geçmeye çalıştık.' **(K6)**

Beşinci tema olan okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında kolluk kuvvetler ile ilgili yaşadıkları güçlükler; psikolojik danışmana dönük durumlar ve öğrenciye dönük durumlar şeklinde iki alt temada toplanmıştır.

Psikolojik danışmana dönük durumlar alt temasında kolluk kuvvetler ile ortak anlayışın olmayışı (n=4), kolluk kuvvetlerin psikolojik danışmanın güvenliğini sağlamaması (n=2) ve öğrenciyle yapılan özel görüşme formlarını mahkeme kararı olmamasına rağmen istemesi (n=1) yer almaktadır. Öğrenciye dönük durumlar alt temasında kolluk kuvvetlerin öğrencinin psikolojik durumunu dikkate almadan sorgulama yapması (n=6), istismar durumlarıyla

ilgilenmek istememesi (n=1) ve resmi araç/üniforma ile okula gelmesi (n=1) yer almaktadır. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'(...)sürekli orada ya biri gelirse, ya bir şey olursa ben mesela polisten de destek istemiştim. Özellikle aileye anlattığım gün. işte dedim ki siz de gelin yanımda olun falan demiştim. Aile hani biliyorum yoldalar, geliyorlar. Ben o an çok tedirginim. Çok korkuyorum. Kimseye anlatamıyorum. işte ya okulda bir şey olursa diğer öğrencilere bir şey olursa falan diye böyle çok büyük bir korku yaşamıştım.'* **(K1)**

> *'Polis geliyor mesela. Öğrenciyi bir sorgulamaya hani çünkü onlar çok karşılaştıkları için yalan olabilir diye düşünüyorlar. (...)Yani nasıl desem böyle artık o deformasyon mu oluyor? Onlar da anlamıyorlar yani anlatamıyorsun. (...) Polis öğrencimize açık açık sorular sordu. Ben orada çok engel olmadım. Keşke engel olsaydım. Çünkü zaten öğrenci travma yaşamış. Her anlattığında o travması yenileniyorken bir de kalkıp hiç tanımadığı ve polisler çok sorgulayıcı bir şekilde bunu yapıyorlar.'* **(K3)**

> *'Mesela polis gelip benden işte özel görüşme formlarını istedi onu vermedim.'* **(K3)**

> *'Çocuk polisiyle iletişime geçtiğinde başka bir şey söylüyor. Okul idarem başka bir şey söylüyor. RAM'la iletişime geçtim. İlk defa başıma böyle bir şey geldiği için her biri farklı bir şey söylüyor. İnisiyatif almak zorunda bırakılıyorum.'* **(K3)**

> *'Bizim için net sınırlar var, net sınırlarımızı da biliyoruz biz. Ama farklı kolluk kuvvetleriyle de okul idaresiyle iş birliği noktasında yetersizlik yaşanıyor dediğim gibi.'* **(K4)**

Okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM) ile ilgili yaşadığı güçlük ise ortak anlayışın olmayışıdır (n=3). Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'ÇİM, mesela bu konuda çok bilinçli olmasına rağmen okul psikolojik danışmanlarına böyle bir değişik bir tepkileri var. Yani bizim aslında amacımızın aynı olduğunun farkına varsak...'* **(K1)**

Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsel İstismar Vakası ile Karşılaşması Durumunda Diğer Psikolojik Danışmanlara Önerilerine Yönelik Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar vakası ile karşılaşması durumunda diğer psikolojik danışmanlara önerilerine yönelik bulgulara ilişkin yanıtları analiz edilmiş olup sonuçlardan elde edilen ana tema, alt temalar ve kodlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar vakası ile karşılaşması durumunda diğer psikolojik danışmanlara önerilerine yönelik 3 alt tema olduğu görülmektedir.

Profesyonelliğe yönelik öneriler alt temasında; duyguları mantığın önüne geçirmemek (n=9),

Tablo 4. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsel İstismar Vakası ile Karşılaşması Durumunda Diğer Psikolojik Danışmanlara Önerilerine Yönelik Bulgular*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Öneriler	Profesyonelliğe yönelik	Duyguları mantığın önüne geçirmemek	9
		Öğrenciye terapötik yaklaşım	6
		Teknik temelli müdahale	3
		Resmi prosedürü, yasal hak ve sorumluluklarını iyi bilmek	3
		Mutlaka bildirimde bulunmak	3
		Tutanak tutmayı ihmal etmemek	3
		Diğer psikolojik danışmanların da benzer süreçlerden geçtiğinin farkında olmak	2
		Gerekli durumlarda psikiyatriye sevk etmek	2
		Sabırlı ve iyi bir gözlemci olmak	2
		Grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma yapmak	1
		Öğrenciyle iletişimde kelime seçimine dikkat etmek	1
		Cinsel istismar belirtilerini öğrenmek	1
		Görüşmlerde mümkünse ses kaydı almak	1
	Okul personeli ile ilişkiye yönelik	Konsültasyon ve bilgi vermede etkin rol almak	8
		Bildirim konusunda idareyi işbirliği kurmaya teşvik etmek	6
		Merak durumunda gizliliği ihmal etmemek	3
	Veliler ile ilişkiye yönelik	Aile ile işbirliği yapmak	2
		Ensest vakalarında aileyle iletişime kolluk kuvvetlerin geçmesi	1
		Veli ile iletişime geçmeden önce zihinde bir konuşma metni hazırlamak	1

öğrenciye terapötik yaklaşım (n=6), teknik temelli müdahale (n=3), resmi prosedürü, yasal hak ve sorumluluklarını iyi bilmek (n=3), mutlaka bildirimde bulunmak (n=3), tutanak tutmayı ihmal etmemek (n=3), diğer psikolojik danışmanların da benzer süreçlerden geçtiğinin farkında olmak (n=2), gerekli durumlarda psikiyatriye sevk etmek (n=2), sabırlı ve iyi bir gözlemci olmak (n=2), öğrenciyle iletişimde kelime seçimine dikkat etmek (n=1), grup rehberliği/grupla psikolojik danışma yapmak (n=1), cinsel istismar belirtilerini öğrenmek (n=1) ve Görüşmlerde

mümkünse ses kaydı almak (n=1) yer almaktadır. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'Cinsel istismara maruz kalan öğrenciler genellikle bu durumu saklama eğilimde oluyorlar. Suçluluk duygusu ve çevresindeki insanların onlara inanmayacağı kaygısı buna sebep olan durumların başında geliyor. Bu nedenle cinsel istismar durumundan şüphe edildiğinde aceleci davranmamak ve önce güven kazanmak gerekiyor.'* **(K2)**

> *'Okulda öğrencileri gözlemlemek ara ara teneffüslerde okulun içinde gezinmek, sınıflara girip bakmak iyi olacaktır, göze çarpan bir durumda müdahale edilebilir.'* **(K4)**

> *'Ayrıca mutlaka hani kendi başımıza kahraman olamayız. Bizler kendimiz bir yere kadar gidebiliriz.(...) Evet psikolojik danışmanız ama daha çok okullarda rehber öğretmen pozisyonunda görev alıyoruz. O yüzden bu tür durumlarda psikiyatri uzmanıyla (...). mutlaka ama mutlaka iletişim ve irtibat kurulması taraftarıyım.'* **(K5)**

> **'***Eğer bu vakayı ilk siz duyduysanız ilk sizin kulağınıza geldiyse hemen tutanak tutup eğer kurumun içerisindeyseniz hemen okul idaresine yönlendirmemizi yapıp yüz elli beşi veya çocuk izlem merkezinin çağrılmasını isteyin. Çünkü bunu yapmazsanız hani bu süreci ben kendi başıma idare edeyim derseniz yasal olarak başınız ağrır. Bir kere prosedürlerini iyi bilmek gerekiyor bu işin. (...) Gerçekten belli bir modül içerisinde belli bir danışma tekniği içerisinde yapılmasını düşünüyorum. Mesela ben o çocukta gerçekten psikoeğitimin cinsel istismar modülünden çok yararlandım. (...)Biraz daha kelimelerin seçilerek biraz daha tabi ki her danışmamız özel ama bu danışmanlık biraz daha özel olmasını gerektiğini düşünüyorum.'* **(K5)**

> *'Vakayla karşılaşan danışmanlara önerim olayı öğrendikleri anda tutanak altına alıp okul polisine haber vermeleri, olayı teyit etmek için beklememeleri, zaten ÇİM gerekli görüşmeleri yapıyor. Ayrıca mümkünse görüşmelerde ses kaydı almaları, savcılıkla ilgili herhangi bir olumsuzluk durumunda kendimizi savunmamız açısından çok faydası olacaktır.'* **(K6)**

Okul personeli ile ilişkiye yönelik öneriler alt temasında; konsültasyon ve bilgi vermede psikolojik danışmanın etkin rol alması (n=8), bildirim konusunda idareyi işbirliği kurmaya teşvik etmek (n=6) ve merak durumunda gizliliği ihmal etmemek (n=3) yer almaktadır. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'İstismar durumuyla karşılaşıldığında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğiyle alakalı idarelere işte bir eğitim verilebilir.'* **(K1)**

Veliler ile ilişkiye yönelik öneriler alt temasında ise aile ile işbirliği yapmak (n=2), ensest vakalarında aileyle iletişime kolluk kuvvetlerin geçmesi (n=1) ve veli ile iletişime geçmeden

önce zihinde bir konuşma metni hazırlamak (n=1) yer almaktadır. Bazı psikolojik danışmanların konu ile ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

> *'Bildirimini kesinlikle yapması gerektiğini düşünüyorum. İdaresiyle çatışma noktasına yani idareye karşı net bir tutum... Bunu yapmak zorundayız. (...) İdare birazcık daha iş birliği noktasına çekilebilir. İletişimi idare kurabilir ya da polis kurabilir iletişimi. Yani o velinin ilk öfke anını sizinle beraber geçirmesi sizi oldukça zorlayacaktır. O yüzden kolluk kuvvetleriyle iletişim kurmaları belki daha sağlıklı olabilir diye düşünüyorum. Onun harici velinin ailesine bilgi verilmiyor yani bu noktada. Ama veli tutup gelip sizi buluyor. Buna bu noktada hazırlıklı olmanız gerekiyor. Bir senaryo oluşturun kafanızda. Yani velinin gelip sizi bulabileceğini, çocuğu alındığı için size öfkeli olabileceği noktasında kafanızda böyle bir konuşma metini hazırlayın. Yani bu bana faydalı olmuştu açıkçası. Çünkü hani veliye bilgi vermiyoruz ama veli gelip bizi buluyor. O an harici dediğim gibi bu bizim görevimiz. Bu noktada değerlendirmemiz gerekiyor. Profesyonel bakmamız gerekiyor.'* **(K4)**

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma, okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar vakasıyla karşılaştıklarında yaşadıklara deneyimlere ilişkin derinlemesine bilgi toplamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Psikolojik danışmanların cinsel istismar vakalarına yönelik süreçteki deneyimleri; gerekli tedbirleri alma, girişimde bulunma, psikolojik destek sağlama ve sevk temalarında toplandığı görülmektedir. Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanının aldığı tedbirler; sorumlu idarecilere bilgi verme, gizliliği koruma, güvenliği sağlama, rapor/tutanak tutma ve danışma ortamının izolasyonu şeklindedir. Resmi kaydın tutulması, iş birliğinin sağlaması, gizlilik çerçevesinde sürecin başalyıp devam ettirilmesi, öğrecinin-okulun güvenliğinin sağlanması ve görüşme yapılan ortamın uygun şartlarda olması sürece yönelik ön koşullar olarak ifade edilmiştir.

Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanın girişimleri; aile ile iletişim kurma, kolluk kuvvetlere bilgi verme, bildirim, psikolojik danışmanlarla konsültasyon ve müdahale kaynaklarını araştırma şeklindedir. Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanın sağladığı psikolojik destek; danışmanlık tedbiri kapsamında öğrenciye psikolojik danışma yapma, kendini koruma/sınır koyma çalışmaları, değersizlik ve suçluluk duygusu üzerine çalışma şeklindedir. Cinsel istismar vakası ile karşılaşıldığında okul psikolojik danışmanlarının öğrenciyi, kendi uzmanlık alanını aşan durumlarda psikiyatri uzmanına sevk ettiği de görülmektedir. Psikolojik danışmanlar, hayat boyu kendilerini geliştirme adına araştırma, inceleme ve okuma ile güncel literatürden haberdar olmalıdır. Cinsel istismar gibi hassas konularda gizliliğin de ihmal edilmemesi gerektiği

düşünüldüğünde herkesle bu durum paylaşılamayacağı için doğru kaynaklardan araştırma yapmak daha da önemli hale gelmektedir. Profesyonel müdahale açısından da mesleki gelişimi destekleyici programlara katılmak psikolojik danışmanlar için faydalı olabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında yaşadıkları güçlüklere ilişkin temalar oluşturulmuştur. Bunlar; idare, veli, diğer öğretmenler, diğer öğrenciler, kolluk kuvvetler ve ÇİM ile ilgili güçlükler şeklinde 6 alt tema şeklinde incelenmiştir. Müdahale aşamasında idare ile ilgili yaşanan güçlükler ise istismar olayına yönelik tutum ve psikolojik danışmana yönelik tutum şeklindedir. İdarenin istismar olayına yönelik tutumu; bildirim yapmak istememe, üstünü kapatma ve istismarın gerçekliğini sorgulama şeklinde kodlanmıştır. İdarenin psikolojik danışmana yönelik tutumu; psikolojik danışmanı yalnız bırakma, psikolojik danışmanı tehdit etme/bastırma ve PDR servisinin çalışmalarının görülmemesi şeklindedir. İdarenin PDR servisine ve psikolojik danışmana yönelik olumsuz tutumu hem sürece zarar vermekte hem öğrenciye ayrılması gereken zamanın bu gibi sorunlarla harcanmasına neden olmaktadır.

Cinsel istismar durumlarında mağdurların yanı sıra ailelerin de etkilendiği görülmüştür (Kılıçoğlu, 2010). Aileler, bu etkilenmeye bağlı olarak farklı tepkiler ortaya koyabilmektedir. Bu durum bünyesinde çeşitli güçlükler de barındırabilmektedir. Veli ile ilgili psikolojik danışmanların yaşadıkları güçlükler; aktif veli tepkileri ve pasif veli tepkileri şeklinde iki alt temada toplanmıştır. Velilerin aktif tepkileri; merak, psikolojik danışmanı tehdit etme/şiddet uygulamak için okula gelme ve sinir krizi geçirme şeklindedir. Velinin şiddet uygulaması başta yaşanan çekincelerden biri olmasına rağmen sadece bir psikolojik danışmanın süreçte karşılaştığı bir durumdur. Bu da psikolojik danışmanın iletişim becerilerini kullanarak veli ile yapılan görüşmler sonucunda uzlaşma sağlanarak yapıcı bir şekilde çözülmüştür. Velilerin pasif tepkileri ise babanın iletişime geçmek istememesi, çocuk gelin olayında veliye ulaşamama ve duyarsız kalma şeklindedir. Özellikle babanın bu gibi durumlarda iletişime geçmek istememesi, araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelenebilir.

Psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında diğer öğretmenler ile ilgili yaşadıkları güçlükler; merak etme, gizlilik ihlali, tepki olarak verilen görevi yapmama, psikolojik danışmanı iftira etmek ile suçlama ve erkek öğretmenlerin kız öğrenciler tarafından iftiraya uğrama ile ilgili tedirginlik duyması şeklindedir. Öğretmenlere gizlilik konusunda konsültasyon çalışmaları yapılabilir. Bir başka konu, kız öğrencilerin düşük not vermesi halinde erkek öğretmenleri cinsel istismar ile ilgili iftira atma tehdidinde bulunması durumudur. Bu gibi riskleri önleme adına bu öğrencilere değerler eğitimi, önleyici rehberlik ve gerekliyse bireyle psikolojik danışma çalışmaları yapılabilir.

Müdahale aşamasında kolluk kuvvetler ile ilgili yaşanan güçlükler; psikolojik danışmana dönük durumlar ve öğrenciye dönük durumlar şeklinde iki alt temada toplanmıştır. Psikolojik danışmana dönük durumlar alt temasında kolluk kuvvetler ile ortak anlayışın

olmayışı, kolluk kuvvetlerin psikolojik danışmanın güvenliğini sağlamaması ve öğrenciyle yapılan özel görüşme formlarını mahkeme kararı olmamasına rağmen istemesi yer almaktadır. Öğrenciye dönük durumlar alt temasında kolluk kuvvetlerin öğrencinin psikolojik durumunu dikkate almadan sorgulama yapması, istismar durumlarıyla ilgilenmek istememesi ve resmi araç/üniforma ile okula gelmesi yer almaktadır. Kolluk kuvvet personellerine bu konulardaki bilgi eksiklerini giderme ve yasal prosedüre hakim olmaları adına çeşitli eğitimler verilebilir. Psikolojik danışmanlarının cinsel istismara müdahale aşamasında ÇİM ile ilgili yaşadığı güçlük ise ortak anlayışın olmayışıdır. Benzer amaçları olan kuruluşların ortak noktada buluşamama sebepleri araştırıldığında ÇİM personelinin de görev alanı ve kurumun işleyişinin yazılı bir düzenleme ile standardize edilmesi noktasında eksiklikler olduğu belirtilmektedir (Orhan, 2020). Ortak anlayışın olmamasının kurumların kendi içindeki belirsizlikten kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın son kısmında okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar vakası ile karşılaşması durumunda diğer psikolojik danışmanlara önerileri sorulmuştur. Profesyonelliğe, okul personeli ile ilişkiye ve veliler ile ilişkiye yönelik öneriler şeklinde üç kategori elde edilmiştir. Profesyonelliğe yönelik öneriler alt temasında; duyguları mantığın önüne geçirmemek, öğrenciye terapötik yaklaşım, teknik temelli müdahale, resmi prosedürü, yasal hak ve sorumluluklarını iyi bilmek, diğer psikolojik danışmanların da benzer süreçlerden geçtiğinin farkında olmak, tutanak tutmayı ihmal etmemek, gerekli durumlarda öğrenciyi psikiyatriye sevk etmek, sabırlı ve iyi bir gözlemci olmak, öğrenciyle iletişimde kelime seçimine dikkat etmek, mutlaka bildirimde bulunmak, grup rehberliği/grupla psikolojik danışma yapmak ve cinsel istismar belirtilerini öğrenmek şeklinde öneriler elde edilmiştir.

Okul personeli ile ilişkiye yönelik öneriler; konsültasyon ve bilgi vermede psikolojik danışmanın etkin rol alması, bildirim konusunda idareyi işbirliği kurmaya teşvik etmek ve merak durumunda gizliliği ihmal etmemek şeklindedir. Okul idaresinin rehberlik anlayışını istenen düzeye çıkarmak için PDR hizmetlerini detaylı bir şekilde tanıtıcı faaliyetler psikolojik danışmanlar tarafından yapıabilir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde idarecilere çeşitli eğitimler verebilir.

Önerilerin son alt teması ailelerle ilişkiye yöneliktir. Katılımcılar, aile ile işbirliği yapmak, ensest vakalarında aileyle iletişime kolluk kuvvetlerin geçmesi ve veli ile iletişime geçmeden önce zihinde bir konuşma metni hazırlamak şeklinde öneriler ifade etmiştir. Ailenin uzlaşı noktasına çekilmesinde öfkenin ilk anında çeşitli tedbirler alınması daha büyük problemlerin açığa çıkmaması noktasında önemli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Kelime seçimini doğru yapmak ve iletişim becerilerini son derece iyi kullanmak da veli ile iletişimi kolaylaştırıcı etkenlerdendir.

Bu araştırmada; cinsel istismar vakası/vakaları ile karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalara fikir olması açısından bazı öneriler ise şu şekildedir:

- Cinsel istismar vakası ile karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri daha geniş katılımcı grupları ile çalışılabilir.
- Cinsiyet, kıdem yılı ve okul kademe türü açısından daha heterojen gruplar ile çalışılabilir.
- Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda ülkemizdeki bölgelerin sosyodemografik özellikleri ve kültürel farklılıkları dikate alınabilir.
- Cinsel istismar vakasıyla karşılaşan okul psikolojik danışmanlarının cinsel istismar olgusuna yönelik yaşantılarının nicel verilerle ortaya konması adına ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Bu araştırma çeşitli ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 6 psikolojik danışmanın demografik bilgi formuna ve 3 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soruya verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

Akgül, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin cinsel istismar bildirim durumları.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, E. F. & Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 245-256. DOI: 10.17679/inuefd.416003

Can, N. (2020). İstismarı önlemede psikolojik danışmanların etik, yasal sorumlulukları ve Önleyici rehberlik çalışmalarına öneriler. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 53(3), 1129-1152. DOI: 10.30964/auebfd.618883

Güldeste, A. (2018). *Çocuklarda cinsel istismar (Gazete haberleri üzerinden sosyolojik bir bakış).* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M. ve Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 6 (2) , 835-857. Retrieved from https:// dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/ 28774/306505

Kılıçoğlu, A. G. (2010). *Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerin travmaya tepkileri ile anne-babaların tepkilerinin karşılıklı incelenmesi*. Uzmanlık Tezi. Uludağ Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Bursa.

Odacı, H. ve Türkkan, T. (2021). Cinsel istismar şüphesi bulunan çocukla görüşme: öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları nasıl davranmalı ve neler yapmalı?, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(1), 685-706 . DOI: 10.37217/tebd.699740

Orhan, G. (2020). *Cinsel istismar mağduru çocukların adli görüşmesini yürüten profesyonellerin ikincil travmatik stres, tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyleri ile ilişkili değişkenler: Türkiye örneği.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rolfe, G. (2016). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the ıdea of qualitative research. *Journal Of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. baskı: 1999-2021).

Beden Algısı ile Zorbalığa Karşı Tutumu Arasındaki İlişki

M. Yüksel Erdoğdu[24], Sena Tunç[25]

Özet

Özet: Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde beden algısı ile akran zorbalığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri 2022-2023 öğretim yılında Türkiye'de eğitim görmekte olan 242'si (62,8) kız, 142'si (37,2) erkek toplamında 382 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Vücut Algısı Ölçeği ile Zorbalığa Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normallik testi sonuçları doğrultusunda; t Testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre beden algısı ölçeği puanları ile zorbalık eğilimi ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Genel olarak; zorbalık eğilimi olan öğrenciler erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyinde beden algısı düzeyinde en yüksek 10.sınıf, beden algısı düzeyi en düşük 12.sınıf, zorbalık eğilimi olan öğrencilerde en yüksek 12.sınıf öğrencileri tespit edilmiştir. Beden algısı puanlarında anne eğitim durumunda lise düzeyi, baba eğitim durumunda lisans ve lisansüstü puanları en yüksektir. Zorbalık eğilimi puanlarında anne eğitim durumlarında lisans ve lisansüstü, baba eğitim durumlarında lise düzeyleri en yüksek puandır. Beden algısı ve zorbalık eğilimi puanlarında öğrencilerin akran ilişkileri çok iyi olarak saptanmıştır. Zorbalık eğilimi alt ölçeklerinin beden algısını yordam gücü incelendiğinde sadece duygusal paylaşım eksikliği ile rahatsız olma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Genel olarak bulgular tartışılmış yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden algısı, Akran zorbalığı.

The objective of this study is to gather information regarding the body perception levels of high school students, their involvement in bullying (either as victims or perpetrators), and to investigate the potential correlations between their body perception levels and their involvement in peer bullying. The study's dataset comprised 382 high school students, consisting of 242 (62.8%) girls and 142 (37.2%) boys, who were enrolled in Turkish schools during the 2022-2023 academic year. To conduct the research, the Body Perception Scale and Bullying Tendency Scale were employed. Additionally, a Demographic Form was designed to collect students' demographic details and pertinent data. This form encompassed information such as the student's gender, age, grade level, parents' educational backgrounds, dietary habits, interventions related to their body, and their perceptions of their relationships with peers. In accordance with the normality test results for the collected scores, various statistical methods were applied, including t-tests, one-way variance analysis, and correlation analyses. The study's findings revealed that there was no significant correlation between body perception scale scores and bullying tendency scale scores. Notably, a higher prevalence of bullying tendencies was observed among male students. Regarding grade levels, 10th-grade students exhibited the highest body perception levels, while 12th-grade students had the lowest body perception levels and the highest bullying tendencies. Furthermore, when considering parents' educational backgrounds, higher body perception scores were associated with mothers having completed high school education, while fathers' undergraduate and graduate educational levels were associated with the highest body perception scores. In terms of bullying tendencies, mothers' educational backgrounds at the undergraduate and graduate levels, along with fathers' educational backgrounds at the high school level, were linked to the highest scores. Regarding the students' peer relationships, both body perception and bullying tendency scores indicated that the students generally had very good relationships with their peers. When examining the predictive influence of bullying tendency subscales on body perception, significant differences were only observed in the sub-

[24] Doç.Dr, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, yuksel.erdogdu@izu.edu.tr

[25] senatunc3@gmail.com

dimensions related to a lack of emotional sharing and feeling uncomfortable. In conclusion, the study's findings were thoroughly discussed, interpreted, and used to formulate recommendations for further research or interventions.

GİRİŞ

İnsan doğası gereği yaşadığı dönemden, bulunduğu sosyal çevreden etkilenebilir ve etkileyebilir. İnsanların etkilenmeye ve etkilemeye en açık olduğu, hızlı gelişimlerin yaşandığı dönem ise ergenlik dönemi olduğu düşünülmektedir (Özbey 2019). Ergenlik dönemi, bilimsel çalışmalar içerisinde pek çok kez araştırılan ve merak edilen konulardan biridir. Bu merak ebeveynleri, psikologları, psikolojik danışmanları, felsefecileri ve doktorları; Kısacası ergenler ile ilgili çalışmalar yürütenleri ilgilendirmiştir (Özbey 2019, Aslan 2018). UNESCO, ergenlik dönemini 15-25 yaşları arasında gösterirken Türkiye'de 10-14 yaş aralığı da ergenlik dönemi kapsamına girmektedir (Yavuzer,2014). Ergenlik çağında biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal değişimler görülür. Psikolojik ve sosyal değişim özellikleri; zaman, kültür, sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre farklılıklar gösterirken, biyolojik belirleyiciler evrenseldir (WHO,2014).

Ergenlik; insanda beden olarak büyümenin, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal ve kişisel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluğla başlayıp, bedenin büyümesinin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen bireyin kendi benliğini bulma evresidir. (Kulaksızoğlu, 1998). Vücudundaki değişikliklerin yavaş yavaş farkına varmaya başlayan çocuğun, beden algısında da değişimler yaşanması muhtemeldir.

Beden algısı bireyin, kendi bedenine karşı olumlu veya olumsuz duygu ve düşünceler olmakla birlikte beden algısı kavramı ile ilgili birçok tanımlamalar bulunmaktadır. Schilder (1950), bedenimizi zihnimizde oluşturduğumuz bir resim olarak tanımlarken, Gündoğan (2006) ise bedenimizin her parçasını değerlendirmek ve bu değerlendirme sonucunda olumlu ve olumsuz tutuma sahip olmak olarak tanımlamaktadır. Beden algısı konusunda önemli bir araştırmacı olan Cash (2004), bedensel görünümü içeriden bakış ve dışarıdan bakış olarak iki bakış açısıyla belirtir. İçeriden bakış, bireyin kendi bedeniyle ilgili öznel görüşü olurken, dışarıdan bakış ise bireyin bedeninin başkaları tarafından nasıl algılandığını düşünmesidir (Kızılelmas Mezarcı, 2018; Talu, 2020; Doğan, O., Bayhan, P., Yükselen, A., & Isıtan, S., 2018).

Bireylerin kendi bedeni ve çevresindeki diğer kişilerin o bireyin, bedeni ile ilgili görüşleri uyum göstermeyebilmekte ayrıca ergenlik dönemindeki bireylerin temel kaygılarını sosyal çevresindeki kişilerin düşünceleri etkili olabilmekte bununla birlikte ergenlik dönemindeki bireyler için özellikle akranları tarafından nasıl algılandıkları çok önemli olmakla beraber birey akranları tarafından beğenilmek, önemli olmak için çabalar (Keven- Akliman ve Eryılmaz, 2017; Uskun & Şabaplı 2013).

Akranları tarafından beğenilme arzusu taşıyan ergen bireyler yaşadıkları sosyal çevrede olumsuz davranış biçimleri ile karşılaştıkları zaman akran zorbalığına maruz kalabilecekleri düşünülmektedir. Zorbalık olarak nitelendirdiğimiz kavramın birçok sebepleri ve alt başlıkları olabileceği gibi birçok tanımı da bulunmaktadır. Okullarda gerçekleştirilen zorbalık ile ilgili çalışmaları mevcut olan Olweus (1999) zorbalığı, zorba davranış içerisinde olan birey ya da grubun zorbalığa maruz kalan bireye karşı bilinçli ve sürekli yapılan zarar verici davranışlar olarak tanımlarken zarar verici davranışları acı ve hoşnutsuzluk meydana getiren vurma, tekme, hakaret, şantaj ve tehditler olarak, dolaylı zorbalığı ise dışlama, bireyin arkadaş edinmesini engelleme, grubun dışında tutma, devamlı alay ediyor olmak olarak belirtmekle beraber; Roland (1989) da zorbalığı, Bir bireyin veya grubun kendisini koruyamaz durumda olan kişiye karşı yapmış olduğu fiziksel veya psikolojik sonuçlar doğuran ve süreklilik arz eden şiddet türü olarak tanımlamakta, Pişkin' de (2002) Roland gibi akran zorbalığını, zorbalığa maruz kalanın kendisini koruyamayacak olduğu, bir ya da birden fazla bireyin kendilerinden daha güçsüz kişi veya gruplara karşı sergiledikleri kasıtlı ve sürekli hale gelmiş olan saldırganlık türü olarak tanımlamıştır. Erkek ve Kız Çocuklarının Hakları Beyannamesinde, tüm çocukların bir eğitim sisteminden yararlanma ve sağlıklı ve güvenli koşullarda insanlar olarak gelişme hakkına sahip olduklarını ifade eder. Yapılan tanımlamalara bakılacak olursa okulda zorbalık aynı zamanda bu iki temel hakkı da ihlal edebilmektedir. (Urra, Acosta, Salazar, Jaime, 2018)

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalarda, zorbalığa karışan ergenlerle ilgili çeşitli tipolojiler önerilmektedir bunlar; yalnızca zorbalar, yalnızca kurbanlar ve zorba-kurbanlar olarak gösterilebilmektedir. Kurban ergenler, endişeli ve güvensizlik, düşük benlik algısı, okula gelmek istememe, akran ilişkilerinde zayıflık, okul kurallarına uymama, intihar ve depresyon yaşayabilmektedirler. Zorbalar, kendini güçlü hissetme, üstünlük kurma, saldırgan tepkiler verebilme, kaygı ve sorun çözme becerileri zayıf olan, iletişimi kuvvetli fakat aile içerisinde iletişimi daha az görülebilmektedir. Zorba-kurban bireyler, zorbalığa maruz kalabilen ve zorbalık yapabilen aynı zamanda kendisi ve başkaları ile ilgili olumsuz tutum ve inançlara sahip olabilen bireylerdir.

Zorbalık uluslararası bir sorun olabilmekle beraber, ergenleri psikolojik, fiziksel ve psikosomatik açıdan etkileyebilen bununla birlikte bireyin gelişimini, akademik başarı düzeyini, aileyi ve toplumsal ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. (Vanderbilt ve Augustyn, 2010; Aral, Gürsoy, Bütün-Ayhan ve Aydoğan, 2004; Arslan ve Savaşer, 2009; Ünalmış ve Şahin, 2012). Bu araştırmanın önemi, toplumda insanlar tarafından önemi giderek artan fiziksel görünümün ergenlik döneminde akranlar arasında yaşanan zorbalık olarak geri dönmektedir. Zorbalığa maruz kalan veya zorbalık yapan bireylerin aileleri, öğretmenleri ya da okul yöneticileri beden üzerinden yapılan zorbalık türünün üzerinde yeterince durmayabilmekte, bazı durumlarda ergenin fiziksel görünümü ile ilgili yaşadığı hassasiyet dikkate alınmayabilmektedir. Bu araştırma, her bireyin farklı özelliklere sahip ve biricik olduğu, bedenleri sebebiyle utanç yaşamamaları ya da yaşatmamaları gerektiğinin önemi

üzerinde durup; Zorbalık yapan bireyler geçmiş yaşantısında zorbalığa maruz kalan bireyler mi, okulda yaşanılan zorbalığın ailenin eğitim düzeyiyle pozitif yönde ilişkisi var mı, bireyin beden algısının zorbalığa karşı bakış açısı, eğilim düzeyi ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Türkiye'de 2022-2023 eğitim yılı MEB ortaöğretim yönetmeliğinde ''akran zorbalığı'' ve ''siber zorbalık'' fiili yapan öğrencilerin disiplin cezası alacağı yürürlüğe girmiştir. Yayımlanan bu madde ile birlikte zorbalık ile ilgili araştırmaların ihtiyaç ve önemi vurgulanmak istenmiş olabilmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma öğrencilerin beden algısı ile akran zorbalığına tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Bu sebeple araştırma nicel korelasyon ve ilişkisel tarama modelinde ele alınmıştır. Birden fazla değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılan istatiksel model ilişkisel tarama modelidir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2022-2023 öğretim yılı 9.10.11 ve 12. Sınıf lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 240'ı %62,8 kız, 142'si %37,2 erkek olmak üzere toplam 382 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin, 267'si %69,7 16-17 yaş grubu, 91'i %23,8 14-15 yaş grubu, 25'i %6,5 18 yaş grubundan oluşmaktadır. Araştırmanın 204'ünü %58,6 11.sınıf öğrencileri, 72'sini %18,8 12. Sınıf öğrencileri, 62'sini %16,2 10.sınıf, 24'ünü %6,3 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları 156'sı %41,1 lise, 112'si %29,5 ilkokul-ortaokul, lisans ve lisansüstüdür. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları 159'u %42,2 ilkokul-ortaokul, 131'i %34,7 lise, 87'si %23,1 lisans-lisansüstüdür. Öğrencilerin 254'ü %66,3 diyet yapmazken, 129'u %33,7 diyet yapan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden 295'i &77,2 vücuduna şekil değiştirmek için herhangi bir işlemde bulunmazken, 78'i %20,4 saç rengini değiştirmiş, 5'i %1,3 cerrahi müdahalede bulunmuş, 4'ü %1 basit estetiksel müdahalede bulunmuştur. Araştırmadaki öğrenciler akranları ile olan ilişkilerini 177'si %46,5 iyi, 108'i %28,3 orta, 96'sı %25,2 çok iyi olarak değerlendirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşabilmek için ve veri elde edebilmek için araştırmacı tarafından ''Demografik Bilgi Formu'' oluşturulmuştur. Formda; öğrencinin cinsiyeti, öğrencinin yaşı, kaçıncı sınıfa gittiği, anne ve babasının eğitim durumu, diyet yapıp yapmadığı, vücuduna herhangi bir müdahalede bulunup bulunmadığı ve akranları ile olan ilişkilerine dair algılara yer verilmiştir.

Zorbalık Eğilimi Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin zorbalık eğilimlerini ölçebilmek için Dölek (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Zorbalık Eğilimi Ölçeği" kullanılırken aynı zamanda ölçek bireysel veya grup halinde uygulanabilmekle birlikte ölçek 26 madde ve bu maddeleri içeren 6 alt boyuttan oluşmakta bu alt maddeler; 5 maddeden oluşan (19, 21, 22, 23, 25) "Olumsuz Yansıtma", 6 maddeden oluşan (14, 16, 18, 20, 24, 26) "Duygusal Paylaşım Eksikliği", 4 maddeden oluşan (9, 11, 12, 15) "Haklı Görme", 4 maddeden oluşan (1, 3, 4, 6) "Başkalarını Üzmek", 6 maddeden oluşan (2, 5, 7, 8, 13, 17) "Gücü Kullanma" ve 1 maddeden oluşan (10) "Rahatsız Olmama" boyutlarını içermektedir ve bu 26 maddenin 1, 3, 10, 14, 16, 18, 20, 24 ve 26. maddeleri ters madde olarak değerlendirilmektedir.

Ölçeğin iç tutarlık güvenliğinin cronbach alfa kat sayısı .67'dir. Ölçeğe ait tüm alt boyutlarının da cronbach alfa katsayısı .50'nin üzerinde bulunmuştur. Araştırmada Cronbach Alpha katsayısı yeniden hesaplanmış ve değeri .85 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarının iç tutarlılık cronbach alfa katsayı ise olumsuz yansıma .85, duygusal paylaşım eksikliği .54, haklı görme .64, üzme .63, gücü kullanma .80, rahatsız olmama olarak hesaplanmıştır. Ölçek 4'lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirilmesinde "Kesinlikle katılıyorum" 4 puan, "Katılıyorum" 3 puan, "Katılmıyorum" 2 puan ve "Kesinlikle katılmıyorum" 1 puan şeklinde puanlandırılmaktadır. Puanlandırma sonucunda alınan en yüksek puan zorbalık eğiliminin yüksek olduğu, alınan en düşük puan zorbalık eğiliminin düşük olduğunu gösterir (Dölek, 2002).

Vücut Algısı Ölçeği

Beden algısı ölçeğinin orijinal ismi 'Body-Cathexis Scale (BCS)'i Paul Secord ve Sidney Jurard 1953 yılında geliştirilmiştir. Ölçek bireyin kendi bedeniyle ilgili memnuniyetini ve memnuniyetsizliğini kastetmektedir. Ölçek 1986 yılında Selim Hovardaoğlu tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşur ve 5'li likert tipine sahip bunlar; 1-Hiç beğenmiyorum 2-pek beğenmiyorum 3-kararsızım 4-oldukça beğeniyorum 5-çok beğeniyorum. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan 40'tır. Alınan puan yükseldikçe bireyin bedeni hakkındaki memnuniyeti yükselir, alınan puan düştükçe bireyin bedeni hakkındaki memnuniyeti düşer. Ölçeğin güvenirlik puanı Cronbach Alfa katsayısı .91, olduğu saptanmıştır (Hovardaoğlu, 1993). Bu araştırmada Cronbach Alfa katsayısı yeniden hesaplanmış ve değeri .95 bulunmuştur.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen bulguların istatiksel analizlerini yapmak için SPSS 26.0 programından yararlanılmıştır. Zorbalık ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından edinilmiş toplam puanların normallik testi yapılmış basıklık değeri -.030 ile .277 arasında çarpıklık değeri .418 ile 0.139 değerleri arasındadır. Beden algısı ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarından edinilmiş toplam puanların normallik testi yapılmış basıklık değeri -.004 ile 0.277 arasında çarpıklık değeri ise -.144 ile 0.139 değerleri arasında çıkmıştır. Değerler +2 ile -2 arasında çıktığı için puanların normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. İkili ortalamalarda bulunan farkın anlamlılığına bakabilmek için ilişkisiz T Testi; ikiden fazla grup ortalamalarından bulunan değerlerin anlamlılığını test edebilmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Beden algısı ve zorbalık eğilimi ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından faydalanılmıştır.

İşlem Süreci

Bu çalışma 20.10.2022 Tarihinde Google Form olarak hazırlanmış, 23.10.2022 tarihinde Whatsapp uygulaması üzerinden uygulanmaya başlanmıştır. Ölçeklerin ve demografik bilgi formunun nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler Whatsapp üzerinden öğrencilere aktarılmıştır.

BULGULAR

Beden Algısı ve Zorbalık Eğilimi Ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Beden Algısı ve Zorbalık Eğilimi Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri (N=382)

Ölçekler	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart S.
Rahatsız olma	1,00	4,00	1,70	0,85
Güç kullanma	6,00	24,00	11,72	3,87
Başkalarını üzme	4,00	16,00	7,65	2,36
Haklı görme	4,00	16,00	9,81	2,87
Duy. paylaşım eksikliği	6,00	21,00	11,09	2,67
Olumsuz yan.	4,00	16,00	6,35	2,57
Toplam	29,00	84,00	50,20	10,65
Toplam	64,00	200,00	142,71	27,90

Tablo 1'e bakıldığında Zorbalık Eğilimi Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 50.20, standart sapmasının 10,65, Zorbalık Eğilimi Ölçeğinin boyutlarından; Rahatsız olma puanlarının aritmetik ortalaması 1,70, standart sapması 0,85, Güç kullanma puanlarının aritmetik ortalaması 11,72, standart sapması 3,87, Başkalarını Üzme puanlarının aritmetik ortalaması 7,65, standart sapması 2,36, Haklı Görme puanlarının aritmetik ortalaması 9,81, standart sapması 2,87, Duygusal Paylaşım Eksikliği puanlarının aritmetik ortalaması 11,09, standart sapması 2,67, Olumsuz yansıtma puanlarının aritmetik ortalaması 6,35, standart sapması 2,57 . Beden Algısı Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması 142,71, standart sapması ise 27,90 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Beden Algısı Ölçeği ile Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanları arasındaki ilişki sonuçlarına Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Beden Algısı Ölçeği, Zorbalık Eğilimi Ölçeği, Zorbalık Eğilimi Ölçeği alt boyutları Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**
1.Olumsuz yan.	-						
2.Duy.Pay.E.	.008	-					
3.Haklı görme	.504**	-.170**	-				
4.Başkalarını ü.	.456**	.086	.432**	-			
5.Güç kullanma	.686**	-.113**	.616**	-.307**	-		
6.Rahatsız o.	.073	.307**	-.096	.002	.020	-	
7.Beden A.	.089	-.324**	.083	.073	.221**	-.045	-
8.Zorbalık E.	.794**	.217**	.709**	.751**	.865**	.162**	.049

**p<.01

Beden Algısı Ölçeği ile Akran Zorbalığı Eğilimi Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. (r=0.049 p<.01). Tablo 3'de görüldüğü üzere olumsuz yansıtma alt boyutunun, duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile (r=0.008,p <.01) Başkalarını üzmek alt boyutunun, duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu ile (r=0.086, p<.01) Başkalarını üzme alt boyutunun, Beden algısı değişkeni ve rahatsız olma alt boyutu ile(r=0.073, r=-0.045, p<.01) rahatsız olma alt boyunun güç kullanma alt boyutu ile (r= 0.020, p<.01) ilişkisi saptanamamıştır. Olumsuz yansıtma alt boyutunun başkalarını üzmek, güç kullanma ve zorbalık eğilimi değişkeni ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir (r=0.456, r=0.686, r=0.794). Duygu paylaşım eksikliği alt boyutunun, haklı görme, güç kullanma alt boyutları ve beden algısı değişkeni ile negatif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir (r=-0.170, r=-0.113, r=-0.324). Haklı görme alt boyutunun başkalarını üzmek, güç kullanma alt boyutları ve zorbalık eğilimi değişkeni ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir (r=0.432, r=0.616, r=0.709). Başkalarını üzmek

alt boyutunun güç kullanma alt boyutu ile negatif yönde (r=-0.307) zorbalık eğilimi değişkeni ile pozitif yönde (r=0.751) anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. Güç kullanma alt boyutunun beden algısı ve zorbalık eğilimi değişkenleri ile pozitif yönde olumlu ilişkileri gözlenmektedir (r=0.221, r=0.865). Rahatsız olma alt boyutunun zorbalık eğilimi değişkeni ile pozitif yönde ilişkisi gözlemlenmektedir (r=0.162).

Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları ile Beden Algısı ölçeği puanlarının ikili değişkenlere göre t testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir

Tablo 3. Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve alt boyutları ile Beden Algısı ölçeği Puanlarının İkili Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**X±S**	**Sd**	**t**	**P**
Olumsuz yan.	Kız	236	5,99±2,18	382	-3,24	.001
	Erkek	136	6,96±3,05			
Duy. Pay. Eks.	Kız	236	11,03±2,40	382	-,60	.543
	Erkek	136	11,22±3,07			
Haklı Görme	Kız	233	9,18±2,70	382	-5,77	.000
	Erkek	137	10,89±2,86			
Başkalarını Ü.	Kız	237	7,39±2,13	382	-2,63	.009
	Erkek	138	8,09±2,66			
Güç kullanma	Kız	233	10,92±3,35	382	-4,93	.000
	Erkek	138	13,05±4,34			
Rahatsız olma	Kız	237	1,65±0,81	382	-1,52	.127
	Erkek	140	1,79±0,90			
Beden Algısı	Kız	201	138,02±26,42	382	-3,83	.000
	Erkek	126	149,93±28,66			
Zorbalık Eğilimi	Kız	225	47,94±9,39	382	-5,16	.000
	Erkek	131	54,09±11,59			

	Diyet	N	X±S	Sd	t	P
Olumsuz yan.	Evet	124	6,56±2,96	382	1,03	.302
	Hayır	249	6,24±2,35			
Duy. Pay. Eks.	Evet	125	10,65±2,53	382	-2,24	.025
	Hayır	248	11,31±2,71			
Haklı Görme	Evet	124	9,78±3,13	382	-,15	.876
	Hayır	247	9,83±2,75			
Başkalarını Ü.	Evet	126	7,61±2,40	382	-,23	.814
	Hayır	250	7,67±2,34			
Güç kullanma	Evet	124	11,90±4,37	382	,60	.548
	Hayır	248	11,62±3,61			
Rahatsız olma	Evet	127	1,69±0,93	382	-,16	.868
	Hayır	251	1,70±0,80			
Beden Algısı	Evet	102	139,48±28,14	382	-1,41	.158
	Hayır	226	144,18±27,73			
Zorbalık Eğilimi	Evet	119	50,00±11,40	382	-,24	.809
	Hayır	238	50,29±10,27			

	Yaş	N	X±S	Sd	t	P
Olumsuz yan.	14-15	112	6,34±2,55	382	-,02	.978
	16-17	261	6,35±2,58			
Duy. Pay. Eks.	14-15	112	11,23±2,80	382	,66	.505
	16-17	261	11,03±2,61			
Haklı Görme	14-15	108	9,97±2,72	382	,66	.506
	16-17	263	9,75±2,94			
Başkalarını Ü.	14-15	112	7,65±2,32	382	,45	.999
	16-17	264	7,65±2,38			
Güç kullanma	14-15	112	11,61±3,60	382	,14	.734
	16-17	260	11,76±3,99			
Rahatsız olma	14-15	114	1,68±0,90	382	,47	.771
	16-17	264	1,71±0,83			
Beden Algısı	14-15	98	143,59±26,34	382	,23	.712
	16-17	230	142,34±28,58			
Zorbalık Eğilimi	14-15	104	50,31±10,17	382	,65	.809
	16-17	253	50,15±10,86			

Öğrencilerin Zorbalık Eğilimi Ölçeği 'Olumsuz Yansıtma' alt boyutu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-3,24, p<.05]. Erkek öğrencilerin olumsuz yansıtma düzeyi daha yüksektir ($\overline{X}$=6,96). Haklı görme alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-5.77, p<.05]. Başkalarını üzmek alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-2.63, p<.05]. Güç kullanma alt boyutu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-4.93, p<.05]. Beden Algısı ölçeği cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-3,83, p<.05]. Zorbalık eğilimi ölçeği cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-5.16 p<.05]. Cinsiyet değişkenine göre Duygu paylaşım eksikliği ve rahatsız olma alt boyutları anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(382)=-.60, t(382)=-1.52 p<.05].

Diyet değişkenine göre Zorbalık eğilimi ölçeğinin alt boyutlarından 'Duygusal paylaşım eksikliği' ile anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(382)=-2,24 p<.05]. Olumsuz yansıtma [t(382)=1,03 p<.05], Haklı görme [t(382)=-0,15 p<.05], Başkalarını üzme [t(382)=-0,23 p<.05], Güç kullanma [t(382)=0,60 p<.05], Rahatsız olma [t(382)=-0,16 p<.05] alt boyutlarının diyet değişkeni ile anlamlı farklılıklar göstermemektedirler. Beden algısı ve zorbalık eğilimi ölçeklerinin diyet değişkeni ile anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(382)=-1,41, t(382)=-0,24 p<.05].

Zorbalık eğilimi ölçeğinin altı boyutu ve zorbalık ölçeği, beden algısı ölçeği yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Yaş değişkeninde 14-15 yaş ve 16-17 yaş gruplarının ortalama değerlerine bakılırsa olumsuz yansıtma, güç kullanma, rahatsız olma alt boyutlarında 16-17 yaş ortalama değerinin daha yüksek olduğu, Duygusal paylaşım eksikliği alt boyutu, zorbalık eğilimi ölçeği, beden algısı ölçeği ortalamalarında 14-15 yaşın daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo. 4 Öğrencilerin Beden Algısı Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Beden Algısı Ölçeği									
Değ.		**N**	**X±S**	**VK**	**KT**	**Sd.**	**KO**	**F**	**p**
SINIF	**10**	**73**	146.50±27.73	**GA**	1500.440	2	750.220	.973	.379
	11	**189**	141.22±27.27	**Gİ**	249786.667	324	770.947		
	12	**65**	141.93±22.78	**T**	251287.107	326			
ANNE EĞİTİM	**İlkokul-ortaokul**	**133**	137.61±26.30	**GA**	5578.763	2	2789.381	3.647	.027
				Gİ	243977.486	319	764.820		
	Lise	**112**	146.62±28.99	**T**	249556.248	321			
	Lisans ve üstü	**77**	145.05±27.94						
BABA EĞİTİM	**İlkokul-ortaokul**	**94**	136.79±25.32	**GA**	4624.985	2	2312.492	2.984	.052
	Lise	**139**	144.65±28.15	**Gİ**	249570.443	322	775.063		
	Lisans ve üstü	**92**	145.68±29.75	**T**	254195.428	324			
AKRAN İLİŞKİLERİ	**Çok iyi**	**82**	158.51±23.87	**GA**	32845.417	2	16422.708	23.96	.000
	İyi	**147**	141.12±26.57	**Gİ**	221395.789	323	685.436		
	Orta	**97**	131.58±27.41	**T**	254241.206	325			

Öğrencilerin Beden Algısı Ölçeği puan ortalamaları, Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-321)=3,647 p<.05]. Beden algısı ölçek puanları sırasıyla ilkokul-ortaokul ($\bar{X}$=137.61), Lise ($\bar{X}$=146.62), Lisans ve üstü ($\bar{X}$=145.05) şeklinde sıralanmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş lise eğitim durumunun anlamlı şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Beden Algısı Ölçeği puan ortalamaları, Baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-324)=2,984 p<.05]. Beden Algısı ölçek puanları sırasıyla sırasıyla ilkokul-ortaokul ($\bar{X}$=136.79), Lise ($\bar{X}$=144.65), Lisans ve üstü ($\bar{X}$=145.68) şeklinde sıralanmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş Lisans ve üstü eğitim düzeyinin anlamlı şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Beden Algısı Ölçeği puan ortalamaları, Akran ilişkilerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-325)=23,96 p<.05]. Beden algısı ölçek puanları sırasıyla Çok iyi ($\bar{X}$=158.51), İyi ($\bar{X}$=141.12), orta ($\bar{X}$=145.68) şeklinde sıralanmaktadır. Çok iyi puanlaması anlamlı şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir. Beden Algısı Ölçeği puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-326)=.973 p<.05].

Tablo. 5 Öğrencilerin Zorbalık Eğilimi Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Zorbalık Eğilimi Ölçeği									
Değ.		**N**	**X±S**	**VK**	**KT**	**Sd.**	**KO**	**F**	**p**
SINIF	**10**	**77**	49.98±10.14	**GA**	191.224	2	95.612	.856	.436
	11	**212**	49.69±10.38	**Gİ**	39419.338	353	111.670		
	12	**67**	51.62±11.57	**T**	39610.562	355			
ANNE EĞİTİM	**İlkokul-ortaokul**	**150**	49.65±10.31	**GA**	412.878	2	206.439	1.811	.165
				Gİ	39790.940	349	114.014		
	Lise	**123**	49.63±10.85	**T**	40203.818	351			
	Lisans ve üstü	**79**	52.24±11.07						
BABA EĞİTİM	**İlkokul-ortaokul**	**102**	49.10±10.30	**GA**	164.292	2	82.146	.722	.486
	Lise	**148**	50.63±10.47	**Gİ**	39931.496	351	113.765		
	Lisans ve üstü	**104**	50.57±11.26	**T**	40095.788	353			
AKRAN İLİŞKİLERİ	**Çok iyi**	**91**	52.12±11.00	**GA**	700.734	2	350.367	3.134	.045
	İyi	**162**	48.81±9.89	**Gİ**	39355.762	352	111.806		
	Orta	**102**	50.94±11.20	**T**	40056.496	354			

Zorbalık Eğilimi puan ortalamaları, Akran ilişkilerine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir [f(2-354)=3,134 p<.05]. Zorbalık eğilimi puan ölçekleri Çok iyi ($\overline{X}$=52.12), İyi ($\overline{X}$=48.81), orta ($\overline{X}$=50.94) şeklinde sıralanmaktadır. Çok iyi puanlaması diğer düzeylere göre anlamlı şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir. Zorbalık eğilimi puan ortalamaları sınıf düzeyi [f(2-355)=.856 p<.05], anne eğitim durumu [f(2-351)=1.811 p<.05], baba eğitim durumu [f(2-353)=.722 p<.05] arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında Zorbalık Eğilimi Ölçeğinde akran zorbalığı ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş. Erkek öğrencilerde zorbalık eğilimi daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Craig ve arkadaşları tarafından (2009), 40 ülkede 200.000 öğrenci ile yapılan araştırmada erkek öğrencilerin geleneksel zorbalık türü yönüyle kız öğrencilere göre eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiş. Araştırmacılara göre erkek öğrencilerde zorbalık eğiliminin daha yüksek çıkma sebepleri olarak erkek öğrencilerin zorbalığı bir güç unsuru olarak görmeleri ve zorbalığı anlatmaya istekli olmaları olarak değerlendirilmiş. Ayas ve Pişkin'e göre (2011), erkek öğrencilerin zorbalık eğilimlerini daha yüksek görülmesini toplumsal roller olarak görmüş, Türkiye'de erkek saldırganlığının, kadın saldırganlığından daha kolay kabullenildiğini gözlemlemiştir. Alkan 'ın (2019) yaptığı araştırmaya göre akran zorbalığının cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiş, erkek öğrencilerin daha zorbaca davranışlar içerisinde olduğu saptanmıştır. Erkeklerin toplumsal ve kültürel roller bakımından zorba-kurban rolü içine girebildiği, saldırgan davranışlarda bulunduğunda destek görmeleri zorbalık davranışlarının sebepleri arasında görülebilir (Cenkseven Önder ve Sarı, 2012). Zorbalık eğilimi olan bireylerde, ölçek alt boyutlarından en yüksek puan güç kullanma ve duygusal paylaşım eksikliği alt boyutlarında çıkmıştır. Zorbalığa uğrayan öğrenciler mağduriyetlerini paylaşamayabilirler. Paylaşım yapamayan bireyler duygusal paylaşım eksikliği yaşayabilirler. Zorbalık yapan ya da zorbalığa uğradığı için zorba olmayı seçen öğrencilerde başka bir öğrenciye karşı bedeni veya herhangi bir unsur sebebiyle akranına karşı güç kullanma görülebilir. Yapılan araştırmaya göre 14-15 yaş gruplarında 16-17 yaş gruplarına göre zorbalık eğilimi daha yüksek olduğu görülmüştür. İşsever'in (2020) yaptığı araştırmaya göre 14-15 yaş, 16-17 yaşları arasında anlamlı farklılıklar görülmüş. 15 yaşındaki öğrencilerin 17 yaşındaki öğrencilere göre zorbalığa daha çok maruz kaldıkları gözlemlenmiş. Yapılan araştırma ile İşsever'in (2020) yaptığı araştırma arasında zorbalığın en çok görüldüğü yaş gruplarında farklılık oluşmuştur. Bunun sebebi okul türü, ebeveyn tutumları, öğretmen faktörü gibi değişkenler olarak yorumlanabilir. Lise öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada ise akran zorbalığının lise döneminde daha az görüldüğü, yaşla birlikte zorbalığın azaldığı bulunmuştur. Fakat zorbalığın azalıyor olmasına rağmen sözel ve ilişkisel, duygusal zorbalığın lise öğrencileri arasında var olduğu görülmüş yani zorbalık azalmış olsa bile ortadan kalkmadığı saptanmıştır. Zorbalık eğilimini yordayan bir diğer değişken öğrencilerin 'Diyet yapıp,

yapmadıkları'. Zorbalık eğilimi ile diyet arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Zorbalık eğilimine göre diyet yapmayan öğrenci düzeyi daha yüksek olarak gözlenmektedir. Zorbalık yapan öğrencilerden ziyade zorbalığa uğrayan öğrencilerin diyet yapma eğilimleri daha yüksek olabileceği ihtimali yorumlanabilir.

Araştırma bulgularında Zorbalık Eğilimi ölçeğinin sınıf değişkeni ile anlamlı farklılık görülmemektedir. Sınıf düzeyinde zorbalık eğilimi 10 ve 11.sınıflara göre en yüksek bulunan sınıf 12.sınıf olarak görülmektedir. Olweus (2003), araştırmasında sınıf düzeyi arttıkça zorbalığın arttığını bildirmiş. Yapılan araştırmada, zorbalık ölçeği ile anne-baba eğitim durumları ile anlamlı farklılık görülmemektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip annelerin, zorbalık eğilimi ile ilişkisi daha yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumlarında ise lise düzeyine sahip eğitim durumunun zorbalık eğilimi ile ilişkisi daha yüksek bulunmuştur. İşsever'in (2020) yaptığı araştırmanın bulgularında akran zorbalığı ile ebeveyn akademik durumuna bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmüş, eğitim düzeyi düşük anne-baba eğitiminde öğrencilerde akran zorbalığı ile yakından ilişkili olduğu saptanmış. Eğitim düzeyi daha yüksek anne-babalarının akran zorbalığı ile ilişkisinin olmasının sebepleri arasında anne, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenciden beklentileri artabilir, beklentinin oluşması öğrencide kaygı, stres ve baskı yaratabilir. Öğrencilerin yaşadıkları duygusal süreci akranlarına yansıtmaları olarak yorumlanabilir. Zorbalık eğilimi ile akran ilişkileri değişkeni arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Akran ilişkileri düzeyinde orta ve iyi derecelerine göre öğrenciler akran ilişkilerini çok iyi olarak değerlendirmişlerdir.

Yapılan araştırmada Zorbalık eğilimi ölçeği ile Beden algısı ölçeği arasında bir ilişki çıkmamış olsa da öğrencilerin bedenleri ile ilgili olumsuz yargı kalıpları da akran zorbalığı kapsamına girdiği düşünülebilir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre beden algısı düzeyi daha yüksek görülmüştür. Literatürde araştırmayı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Sezgin'in (2020), yaptığı bir çalışmaya göre beden algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve erkeklerin beden memnuniyetlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş. Bir diğer araştırmada ise Sarıkoç (2021), cinsiyete göre beden algısı ile anlamlı farklılıklar saptamış, kadınların erkeklere göre bedenlerinden daha az memnun oldukları sonucuna ulaşılmış. Yine Gökçe (2017)' nin lise öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada kadınların beden algısı düzeyi daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmış. Güzel (2016) , 50 erkek 50 kız üniversite öğrencisiyle beden algısının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre beden algıları daha düşük saptanmış. Bu bağlamda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düşük benlik saygısına, bedenleri ile ilgili olumsuz düşünce kalıplarına, endişe ve kaygı verici duygulara sahip oldukları değerlendirilebilir. Yaş gruplarına ait bulgulara bakıldığında 14-15 yaş grupları 16-17 yaş gruplarına göre daha yüksek beden algısına sahiptirler. Buna göre 14-15 yaş grubu öğrencilerinin kendi bedenlerine olan algıları daha olumlu yöndeyken, akranlarının bedenlerine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduğu ve akranlarına bu yönde baskı oluşturduğu

değerlendirilebilir. Beden algısı puanlarına sınıf düzeyinde bakıldığında 10.sınıf öğrencilerinin beden algısı, 11 ve 12.sınıf öğrencilerinin beden algısına göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırma da beden algısını yordayan bir diğer değişken öğrencilerin diyet yapıp, yapmamalarıdır. Bulgularda diyet yapmayan öğrencilerin puanı, diyet yapan öğrencilerin puanından daha yüksektir. Beden algısı ile diyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Literatüre bakıldığında Örsel ve arkadaşları (2004) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada diyet yapma ile beden algısı arasındaki ilişkiye bakmış ve diyet yapanların oranı daha yüksek tespit edilmiş. Sonuçlara bakıldığında diyet yapan ya da yapmayan her öğrencinin bedeni ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre beden algısını yordayan diğer değişken anne-baba eğitim durumlarıdır. Anne eğitim durumlarında beden algısı puanı ilkokul-ortaokul, lisans ve üstü düzeylerine göre daha yüksek çıkan eğitim durumu lisedir. Baba eğitim durumlarında beden algısı puanı ilkokul-ortaokul ve lise düzeylerine göre lisans ve üstü eğitim durumu daha yüksek puan almıştır. Anne-Baba eğitim durumları ile beden algısı arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Sezgin (2020)'in yaptığı araştırmaya göre anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermezken baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmış. Anne ve babanın eğitim durumu, ebeveyn tutumları içinde bir etken olabilir. Bu nedenle bireyin kendi bedeni ile ilgili olan algısı, ebeveyn tutumları ile değişkenlik gösterebilir. Araştırmadaki bulgulara bakıldığında akran ilişkileri değişkeni ile beden algısı arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğrenciler tarafından akran ilişkileri çok iyi olarak değerlendirilmiş olup, iyi ve orta akran ilişkileri düzeylerinden daha yüksek puan almıştır.

Öğrencilerin akademik ve sosyal hayatta sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, potansiyellerini ortaya koyabilmelerinde olumlu beden algısı ve akran ilişkileri önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kendi bedenleri ile ilgili beden algısını etkilediği düşünülen ve son zamanlarda giderek artan akran zorbalığını önleyici çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu önleyici çalışmalar bedeni yüzünden zorbalığa maruz kalan, akranlarının bedeni üzerinden zorbalık yapan ve hem mağdur hem zorba olan öğrencilere bireysel olarak yapılabilir. Aynı zamanda öğrencilerle grup faaliyetlerini etkinleştirerek de önleyici çalışmalar yapılabilir. Öncelikle ergenliğin başlangıcında öğrencilere bedenlerini tanımaya ve kabullenmeye yönelik okullarda psiko-eğitim programları oluşturulabilir. Bu dönemde bireyin çevresindeki insanların iletişim dili çok önemli olabilmektedir. Bu nedenle ebeveynleri, öğretmenleri veya akranları alaycı, rencide edici bir dil kullanmamaya özen göstermelidir. Ebeveynlerinin etkin dinleyici ve empati kurabiliyor olmaları bireyin olumlu beden algısına sahip olmasında etkili olabileceği gibi bireye karşı yıkıcı davranışlar ve iletişim kurmaları da negatif sonuçlar doğurabilir. Bu noktada okullarda velilere ebeveyn tutumları ile ilgili seminerler düzenlenebilir. Zorbalığa maruz kalan, olumsuz beden algısına sahip öğrencileri okul kulüplerine, sosyallik kazanabilecekleri faaliyetlere yönlendirilebilir. Ayrıca okul veya sınıf içerisinde öğrencilere başkanlık gibi sorumluluklar verilmesi de özgüven gelişimi açısından yararlı olabilir. Akran zorbalığını

önleyebilmek için öncelikle okulda öğrencilere zorbalığı, zorbalık yapanların hangi davranışlara sahip olduğu ile ilgili eğitimler verilebilir. Sınıf içi etkinlikler oluşturulabilir. Ebeveyn tutumları zorba davranışların önüne geçmede oldukça önemlidir. Çünkü anne ve babalar çocuklarının rol modelleridir. Evde maruz kalınan zorbalığı birey okulda akranlarına uygulayabilir. Bunu önleyebilmek için aileleri bilgilendirecek eğitimler, seminerler düzenlenebilir. Ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirmek adına aileler, uzmanlar tarafından yürütülen aile-çocuk projelerine katılabilirler.

KAYNAKÇA

Abakay, U. Alıncak, F. Ay, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Beden Algısı ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Gaziantep

Alkan, H. (2019). Lise Öğrencilerinin Sosyal Başarı Hedefleri ve Akran Zorbalığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, H., Koç, Z. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Beden İmajı ve Sosyal Kaygı Düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, Ankara

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu. *Akademik Bakış: Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 50, 316- 324.

Cenkseven Önder, F. Ve Sarı, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık ve Okul Yaşam Kalitesi. *Elementary Education Online*, 11(4).

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons Morton, B. (2009). A cross-national profile of bullying & victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 216-224.

Dogan, O., Bayhan, P., Yukselen, A., ve Isitan, S. (2018). Body image in adolescents & its relationship to socio-cultural factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*

Durmaz, M.., Özcan, A. (2021). Sosyolojik Bağlamda Fitness Sporunun Beden Algısı Üzerine Etkisi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bursa

Gökçe, Ü. (2017). Lise Öğrencilerinde Yeme Tutumlarının Beslenme Alışkanlıkları, Antropometrik ve Demografik Özellikleri ile İlişkisi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Enstitüsü Dergisi* 2017; 7 (1): 11-18, Düzce.

Güzel, K. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Beden Algısının Depresyon ile İlişkisi; Mizacın Rolü. Yüksek Lisans Tezi. *Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Holubcikova, J., Kolarcik, P., Madarasova Geckova, A., Van Dijk, JP., Reijneveld, SA (2015). Zorbalıkla ilişkili ergenler arasında olumsuz beden imajının öznel algısı var mı? *Avrupa Pediatri Dergisi*, 174(8).

Hovardaoğlu, S. (1993). Body Cathexis Scale (BCS) Türkiye geçerlilik ve Güvenilirliği. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 1, 26.

İşsever, G. (2020). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Aile Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Keven Akliman, Ç.ve Eryılmaz, A. (2017). The effectiveness of a body image group counselling program on adolescent girls in high school. *International Journal of Psychology & Educational Studies*. 4(2), 10-23.

Koç, N. (2018). Obez Çocukların Anne/Babalarının Kütle İndeksleri Beden Algılarını Etkiler mi? *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi,* Ankara

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Mercan, H., S. Y., H., (2018). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sosyodemografik Değişkenlerle İlişkisi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, İzmir.

Olweus, D. (2003). "A profile of bullying at school". *Educational Leadership*. Sayı: 60(6) 12-17.

Örsel, S., Canpolat, B. I., Akdemir, A., Ve Özbay, M. H. (2004). Diyet Yapan ve Yapmayan Ergenlerin Kendilik Algısı, Beden İmaj ve Beden Kitle İndeksi Açısından Karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2004; 15(1):5-15.

Özbey, H. (2019). Lise Öğrencilerinde Beden Algısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). *Afyon Kocatepe Üniversitesi,* Afyonkarahisar

Öztürk, A., Tezel, A., Öztürk, F., (2019). Bir Ortaöğretim Kurumunda Akran Zorbalığının Değerlendirilmesi, *Konuralp Tıp Dergisi* 2019;11(1): 82-88, Ankara.

Sarıkoç, G. (2021). Ebeveynlerin Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Ergenlerin İnternet Bağımlılığı. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, Sakarya.

Sezen, M., Murat, M. (2018). Ergenlerde Akran Zorbalığı, İnternet Bağımlılığı ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* Gaziantep.

Sezgin, A. (2020). Ergenlerde Problemli İnternet Kullanımı ile Empatik Eğilim, Beden Algısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Talu, E. (2020). Ergenlerde Beden İmajı Algısının Kimlik Gelişimi Sürecine Etkisi. Makale. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Malatya.

Tural Büyük, E., Özdemir, E. Lise Öğrencilerinin Beden Algısı ile Yeme Tutumu Arasındaki İlişki. *International Anatolia Academic Online Journal*, Samsun

Urra, M., Acosta, C., Salazar, V., Jaime, E., (2018). Bullying Description of the Roles of Victim, Bully, Peer Group, School, Family & Society, RISE. *International Journal of Sociology of Education* Vol.7 No.3 October 2018 pp. 278-299.

Uskun E., Şabaplı A. Lise Öğrencilerinin Beden Algıları ile Yeme Tutumları Arasındaki İlişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 2013: 12(5):519-528.

Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yelboğa, N., Koçak, O., (2019). Ergenlerde Akran Zorbalığını Yordayan Bazı Faktörlerin Zorba ve Mağdur Bireyler Açısından Değerlendirilmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.

World Health Organization (2014). Growth reference 5-19 years. http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/ sayfasından erişilmiştir.

Beck Depresyon Envanterinin Psikometrik Yapısının Çok Boyutlu-MTK ve Açımlayıcı Faktör Analizi Teknikleriyle Eşzamanlı Olarak İncelenmesi

Exploring the Psychometric Structure of Beck' Depression Inventory with Multilevel-IRT and Exploratory Factor Analysis Techniques Simultaneously

Ergül Demir[26]

Özet

Beck'in Depresyon Envanteri (BDE) iyi bilinen ve tanınan psikolojik ölçme araçlarından birisidir. 1961 yılında geliştirilip 1996 yılında güncellendiğinden bu yana tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. BDE'nin klasik yapısı tek boyutluluğa dayanmaktadır. Teorik modeli 'bilişsel', 'duyuşsal' ve 'somatik' olmak üzere üç alt alanı içermektedir ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Her madde 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır ve toplam puan 0 ile 63 arasında değişmektedir. BDE'nin farklı kültürlere ve gruplara uyarlanmış pek çok versiyonu vardır. Hemen hemen tüm versiyonlarda, 21 maddenin tamamından oluşan tek boyutlu yapı, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu ile yapı geçerliği kapsamında iyi çalışmaktadır. Ancak alt boyut yapısına ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Farklı kültürlerde ve gruplarda, 1'den 9'a kadar farklı sayılarda alt boyutların oluşabildiği görülebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada BDE-II'nin psikometrik yapısının Çok Düzeyli Madde Tepki Kuramı (ÇBMTK) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) teknikleri eş zamanlı olarak ile incelenmesi amaçlanmıştır. Lojistik altyapısı nedeniyle ÇBMTK'nın daha uygun bir teknik olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Veri toplamak amacıyla BDE'nin en güncel versiyonu (BDE-II) kullanılmıştır. BDE-II'nin Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik bazı çalışmalar olmasına rağmen, bu çalışmada BDE-II'nin uygulandığı gruplara ve amaca uygun olarak uyarlama çalışmasının yeniden yapılması tercih edilmiştir. Ölçek geliştirme süreçleri adım adım takip edilmiştir. Elde edilen BDE-II'nin uyarlanmış versiyonu, belirlenen deneme örnekleminde uygulanmıştır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Ankara Üniversitesi'nin farklı programlarında öğrenim gören toplam 161 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler ÇBMTK ve AFA teknikleriyle eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Örneklemin sınırlı sayıda öğrenciden oluşması nedeniyle, 'güçlü (robust)' tahminler elde edebilmek için 'Newton-Raphson optimizasyonu' içeren 'yarı Monte Carlo Beklenti-Maksimizasyon' algoritmaları gibi belirli algoritmik düzeltmeler kullanılmıştır. Bu tekniklerle 1'den 6'ya kadar farklı alt boyutlarda farklı senaryolar test edilmiştir. Model uyum indeksleri, parametre tahminleri, faktör yükleri hesaplanmış, ayrıca model karşılaştırmaları yapılmıştır. Bulgular, BDE-II'nin tek boyutlu yapısının, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu ile uyarlanan versiyonda da korunduğunu göstermektedir. Ayrıca üç alt boyutlu teorik model de verilerle desteklenmektedir. Alt boyut sayısı arttıkça daha yüksek açıklanan varyans ve model uyum düzeyi elde edilebilmektedir. Ancak modellerin karmaşıklığı artmakta ve madde uyum düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca ÇBMTK ve AFA çıktıları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Genel olarak ÇBMTK'nın daha titiz ve sağlam tahminler sağladığı görülmektedir. Sonuç olarak, BDE'nin alt boyutlarının yapısı henüz netlik kazanmamıştır. Şimdilik en iyi seçenek, yalnızca toplam puanların kullanılması olabilir.

Anahtar sözcükler: Beck Depresyon Envanteri, Çok Boyutlu MTK, Açımlayıcı Faktör Analizi, Madde Tepki Kuramı, Tek Boyutluluk

[26] Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Ankara, Türkiye, erguldemir@ankara.edu.tr

Abstract

Beck' Depression Inventory (BDI) is one of the most well-known and familiar psychological tools. Since developed in 1961 and updated in 1996, it's been pervasive all around the world. Classical structure of BDI depends on unidimensionality. Its theoretical model includes three sub-areas such as 'cognitive', 'affective', and 'somatic' with total 21 items. Each item is scored between 0 to 3, and the total score goes from 0 to 63. There are a lot of adapted versions of BDI into different cultures and groups. Almost all versions, the unidimensional structure with all 21 items works well in terms of structural validity with acceptable level of model-data fit. However, there are ongoing debates on the structure of the subdimensions. Depending on the cultures and groups, it's possible to observe different numbers for sub-dimensions such as 1 to 9. In this context, this study, it's aimed to explore the psychometric structure of the BDI-II with Multilevel Item Response Theory (MIRT) and Exploratory Factor Analysis (EFA) techniques simultaneously. With its logistic background, it's thought that MIRT can be considered as the more appropriate technique. As a tool, the most recent version of the BDI (BDI-II) was used to collect data. Although there are some studies to adopt BDI-II into Turkish culture, it was preferred to re-conduct the adaptation study in accordance with the aim, and the groups that BDI-II was applied in this study. Scale development processes was fallowed step by step. The adapted version of BDI-II was applied to the trial sample. The sample was defined with purposive sampling method and composed of total 161 under-graduate students from different programs of Ankara University. Data was analyzed by MIRT and EFA techniques simultaneously. Because of the limited number of the sample-size, specific algorithmic corrections were employed to get robust estimations, such as 'quasi–Monte Carlo Expectation-Maximization' algorithms with 'Newton-Raphson optimization'. Different scenarios with different sub-dimensions from 1 to 6 was tested by these techniques. Model fit indices, parameter estimates, factor loadings, and indexes for the model comparisons was calculated for each. Findings indicates that unidimensional structure of BDI-II is preserved in the adapted version with the acceptable level of model-data fit. Moreover, the theoretical model with three subdimensions is supported by the data. As the number of sub-dimensions, higher explained variance and model-fit level might be obtained, but the complexity of the models increases, and item-fit levels decrease. Besides, it's observed that there are some minor differences between the MIRT and EFA outputs. In general, MIRT seems to be providing more accurate and robust estimations. In conclusion, it's still not clear the structure of sub-dimensions of BDI. For now, the best options might be using the total scores only.

Keywords: Beck' Depression Inventory, Multivariate-IRT, Exploratory Factor Analysis, Item response theory, Unidimensionality

GİRİŞ

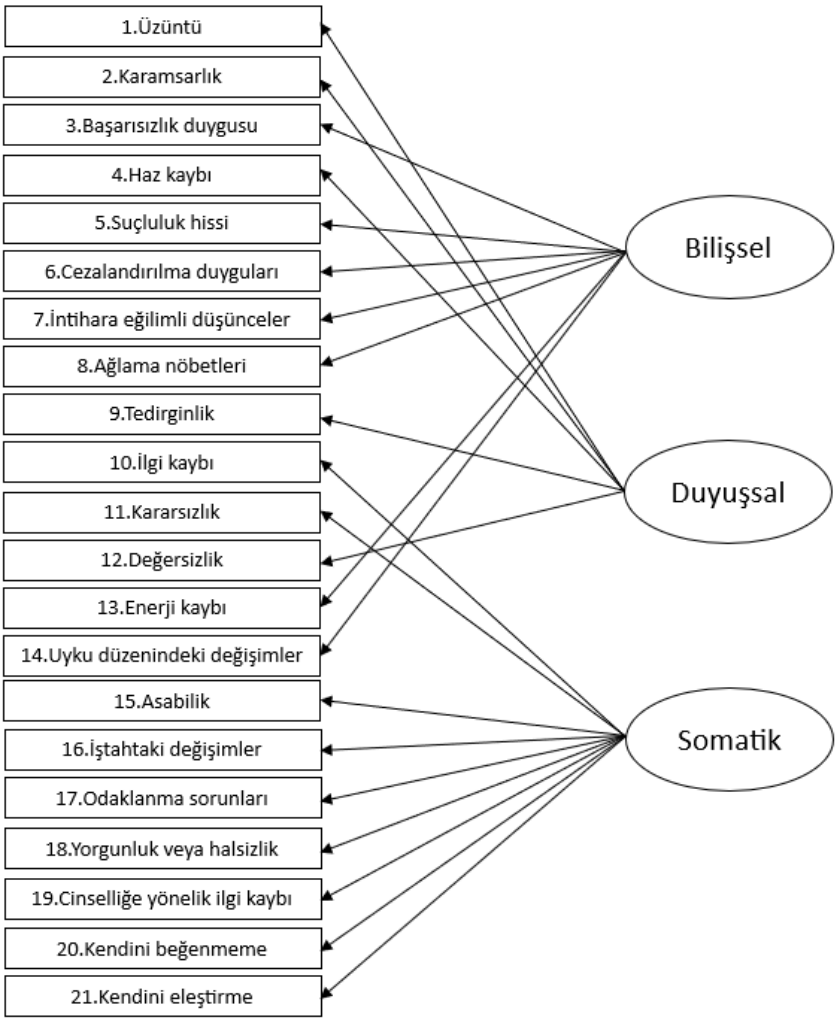
Beck'in Depresyon Envanteri (BDE) iyi bilinen ve tanınan psikolojik ölçme araçlarından birisidir. BDE-I olarak bilinen ilk versiyonu 1961 yılında yayınlanmıştır (Beck, Ward, Mendelson vd., 1961). Sonrasında BDE-1A olarak 1978 yılında bir gözden geçirilmiş formu (Beck, Steer ve Garin, 1988) ve BDE-II olarak en güncel formu (Beck, Steer, Brown, 1996a; Beck, Steer, Ball ve Ranieri, 1996b) yayınlanmıştır. Genel depresyon düzeyinin yoğunluğuna yönelik psikolojik ölçmelerde tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Klasik psikoanalitik kuram temelinde geliştirilen BDE, 13 yaş üzeri bireylere uygulanabilmektedir. BDE'nin kuramsal modeli 'bilişsel', 'duyuşsal' ve 'somatik' olmak üzere üç alt alanı içermektedir. Toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Her madde 0 ile 3 arasında puanlanmaktadır ve toplam puanlar 0 ile 63 arasında elde edilmektedir. Beck ve arkadaşlarının (1996a) belirlediği şekliyle BDE-II'nin standart kesme puanları ve değerlendirme düzeyleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. BDE-II'nin standart kesme puan aralıkları ve depresyon düzeyleri

Puan aralığı	Depresyon düzeyi
0 - 9	Düşük (minimal)
10 - 18	Hafif (mild)
19 - 29	Orta (moderate)
30 - 62	Ciddi/Yüksek (severe)

BDE'nin farklı kültürlere ve gruplara uyarlanmış pek çok versiyonu vardır. Hemen hemen tüm versiyonlarda, 21 maddenin tamamından oluşan tek boyutlu yapı, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu ile yapı geçerliği kapsamında iyi çalışmaktadır. Ancak alt boyut yapısına ilişkin tartışmalar devam etmektedir.



Grafik 1. BDE'nin 3-Faktörlü Yapısı

Farklı kültürlerde ve gruplarda, 3 alt boyutlu yapının yeterince güçlü bir şekilde doğrulanmadığını, farklı sayılarda alt boyutların oluşabildiğini belirleyen araştırmalar bulunmaktadır. Richter, Wernerb, Heerleinc ve diğerleri (1998), BDE-I'in faktör yapısında bir karmaşa olduğunu değerlendirmektedir. Bu kapsamda Beck ve arkadaşları (1996b), BDE-II'yi, bilişsel ve duyuşsal alt boyutları birleştirerek (i) bilişsel-duyuşsal ve (ii) somatik alt boyutlar olmak üzere iki alt boyutlu olarak modellemeyi önermişlerdir. Whisman, Perez ve Ramel (2000), BDE-II'nin bu iki alt boyutlu yapısının ancak belli koşullar altında kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu ile çalışabildiğine yönelik kanıtlar elde etmiştir. Vanheule, Desmet, Groenvynck ve diğerleri (2008) de bu iki alt boyutlu yapının farklı örneklemlerde farklı çalışabildiğini, madde indirgeme ile elde edilecek 15-16 maddelik formun daha iyi bir çözüm olacağını değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan Buckley, Parker ve Heggie (2001), BDE-II'nin 3 alt boyutlu yapısının yüksek model-veri uyumuyla çalıştığına yönelik kanıtlar elde etmiştir. Benzer şekilde Hobkirk, Starosta, De Leo ve diğerleri (2015) de HIV-pozitif vakalar üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, BDE-II'nin 1, 2 ve 3 alt boyutlu yapılarını test etmiş, sonuçta 3 alt boyutlu yapının diğerlerinden daha güçlü çalıştığını belirlemişlerdir.

Görüldüğü üzere, BDE, güçlü ve yaygın kullanılan bir psikolojik test olmakla birlikte, faktör yapısı üzerine bir belirsizlik vardır. Bu farklılıkların, örneklemler arası farklılıklardan kaynaklanması olasıdır ki yukarıda da belirtildiği gibi bu kapsamda birçok araştırma vardır. Bunun yanısıra, BDE'nin faktör yapısındaki göreli karmaşanın, faktör geçerliği çalışmalarında kullanılan istatistiksel model ya da teknikten de kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gerçekten de gerek geliştirilme sürecinde gerek devam çalışmalarda BDE'nin faktör yapısına yönelik çalışmaların tamamına yakınında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada BDE-II'nin psikometrik yapısının Çok Düzeyli Madde Tepki Kuramı (ÇBMTK) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) teknikleri ile eş zamanlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Lojistik altyapısı nedeniyle ÇBMTK'nın daha uygun ve güçlü bir teknik olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. ÇBMTK ve AFA çıktılarına göre BDE-II'nin faktör yapısı nasıldır?
2. BDE-II'nin faktör yapısını belirlemede ÇBMTK ve AFA tekniklerinin kullanımında ne tür farklılıklar görülmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimleyici araştırma modelinde yürütülmüştür. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2012) göre betimleyici araştırmalar, ilgilenilen özelliğin ya da ilişkilerin bütüncül olarak ve olabildiğince dikkatli bir şekilde tanımlandığı araştırmalardır. Bu tanımlamanın ayırıcı yönü, genellikle korelasyonel tekniklere dayalı ilişkisel incelemeler içermemesi, olduğu

gibi tanımlama ve belirlemeye odaklı olmasıdır. Bu çalışmada da BDE-II'nin faktör yapısının, ÇBMTK modelleriyle incelenerek betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemi, Ankara Üniversitesi'nin farklı programlarında öğrenim gören toplam 161 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012), betimleyici araştırmalarda örneklem büyüklüğünün en az 100 olmasını önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gibi çok değişkenli istatistiksel tekniklerin kullanımında, 300 üzeri örneklem büyüklüklerini önermekle birlikte, ilgilenilen yapının ve ölçümlerin güçlü olmasına bağlı olarak 150 üzeri örneklemlerin de yeterli olabileceğini belirtmektedir.

Örneklemede olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Çeşitliliğin sağlanabilmesi için, farklı fakülte ve programlardan, farklı sınıf düzeylerinden öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, Psikoloji, Eğitim Bilimleri, Spor Bilimleri, Dil Bilimleri başta olmak üzere farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemde yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak BDE'nin en güncel versiyonu (BDE-II) kullanılmıştır. BDE-II'nin Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik bazı çalışmalar olmasına rağmen, bu çalışmada BDE-II'nin uygulandığı gruplara ve amaca uygun olarak uyarlama çalışmasının yeniden yapılması tercih edilmiştir.

Ölçek geliştirme (DeVellis, 2017) ve uyarlama (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2004) süreçleri takip edilerek, sınırlı bir uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle, 4 alan uzmanının desteği ve katkılarıyla, kültürlerarası eşdeğerlik, çeviri ve dil geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Uzman değerlendirmeleri ve küçük grup uygulamaları doğrultusunda denemelik form oluşturulmuştur. Bu denemelik form lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan sınırlı bir deneme örnekleminde uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Cronbach'ın α katsayısı, ölçek genelinde .92, alt boyutlar düzeyinde ise sırasıyla .82, .81 ve .83 olarak elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumuna işaret etmektedir (χ^2/sd = 1.79, CFI = .90, TLI = .88, RMSEA = .07, SRMR = .07). Bunların yanı sıra madde-toplam puan korelasyonlarının değerlendirilmesi, alt-üst gruplar arası farkların test edilmesi, madde ve toplam puan dağılımlarının incelenmesi gibi başkaca çalışmalar da yapılmıştır. Sonuç olarak BDE-II'nin üniversite öğrencilerinde uygulanabilir bir Türkçe formu, kullanıma hazır hale getirilmiştir.

BDE-II'nin Türkçe formu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde, belirlenen örnekleme, elektronik ortamda uygulanmıştır. Yanıtlayıcılardan herhangi bir özel ve kişisel

bilgi talep edilmemiştir. Uygulama öncesinde gruplar, çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılım beyanları alınmıştır. Yanıtlama süresi ortalama 10dk civarında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler ÇBMTK ve AFA teknikleriyle eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Madde tepki kuramı (MTK) modelleri, AFA ve DFA gibi faktör analitik tekniklerden farklı olarak, kategorik verilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu modeller, madde düzeyinde, güçlük ve ayırıcılık gibi parametre kestirimleri, ayrıca bireylerin ilgilenilen özellik açısından düzeylerine yönelik kestirimler sağlamaktadır. Çok boyutlu MTK modelleri ise tek boyutlu modellerin genişletilmiş ve genelleştirilmiş biçimleridir. Çok boyutlu kategorik veri yapılarında madde ve birey parametre kestirimlerinde, açımlayıcı ve doğrulayıcı amaçlarla kullanılabilen güçlü modellerdir (Reckase, 2009).

Bu çalışmada, AFA kullanımında, veri yapısına uygun olarak polikorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Ayrıca döndürme yöntemi olarak dik döndürme (varimax) ve kestirim yöntemi olarak en çok olabilirlik (ML) yöntemi kullanılmıştır. ÇBMTK kullanımında ise örneklemin sınırlı sayıda öğrenciden oluşması nedeniyle, ‘güçlü (robust)’ tahminler elde edebilmek için 'Newton-Raphson optimizasyonu' içeren 'yarı Monte Carlo Beklenti-Maksimizasyon' algoritmaları gibi belirli algoritmik düzeltmeler kullanılmıştır.

1'den 6'ya kadar farklı alt boyut sayılarına göre modeller kurularak ÇBMTK ve AFA kestirimleri elde edilmiştir. Model uyum indeksleri, parametre tahminleri, faktör yükleri hesaplanmış, ayrıca model karşılaştırmaları yapılmıştır. Veri analizlerinde R’ın 4.3.1 sürümü kullanılmıştır (R core team, 2023).

BULGULAR

BDE-II’nin alt boyut yapısı, 1’den 6’ya kadar alt boyut sayıları dikkate alınarak 6 farklı modelde ÇBMTK ve AFA teknikleri ile test edilmiştir. Test edilen modeller, dikkate alınan alt boyut sayısına göre isimlendirilmiştir. Bu modeller, model karşılaştırma istatistikleri kullanılarak birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Model karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de, modellere yönelik uyum iyiliği istatistikleri ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi alt boyut sayısına göre oluşturulan modeller arasında hem ÇBMTK hem AFA tekniklerinde manidar farklılıklar görülmektedir. Bu durum, alt boyut sayısının değişmesinin modelde manidar farklılaşmaya yol açtığını göstermektedir.

Tablo 2. Alt boyut sayısına göre kurulan modellerin karşılaştırma sonuçları

(a) ÇBMTK kestirimleri

Model	AIC	SABIC	HQ	BIC	logLik	χ^2	sd	p
1	6114.46	6107.38	6219.56	6373.30	-2973.23	-	-	-
2	6060.36	6051.59	6190.48	6380.83	-2926.18	94.10	20	0.000
3	6042.66	6032.30	6196.56	6421.68	-2898.33	55.70	19	0.000
4	6232.99	6221.10	6409.40	6667.47	-2975.49	-154.32	18	-
5	6041.31	6027.99	6239.00	6528.18	-2862.66	225.68	17	0.000
6	6556.48	6541.81	6774.18	7092.64	-3104.24	-483.16	16	-

(b) AFA kestirimleri

Model	sd	sd değişim	$\chi2$	$\chi2$ değişim	p	BIC	BIC değişim
1	189	-	863.37	-	-	-97.01	-
2	169	20	666.67	196.70	0.000	-192.09	-95.08
3	150	19	557.80	108.87	0.000	-204.41	-12.32
4	132	18	447.13	110.67	0.000	-223.61	-19.20
5	115	17	379.37	67.76	0.000	-204.99	18.63
6	99	16	309.68	69.70	0.000	-193.38	11.60

ÇBMTK kestirimlerine göre; negatif hata ve bilgi yükünün göstergesi olarak AIC, SABIC, HQ ve BIC değerleri, genellikle 3 ve 5 alt boyutlu modellerde en düşük olmaktadır. Bununla uyumlu şekilde logaritmik olabilirlik değerleri de 3 ve 5 alt boyutlu modellerde 0'a en yakındır. Bununla birlikte alt boyut sayısının 3'ün üzerine çıkması durumunda, χ^2 değerlerinde beklenmedik bir dalgalanma, ani düşüş ve yükseliş görülmektedir. Bu durumda en uygun modelin 3 alt boyutlu model olduğu değerlendirilebilir.

AFA kestirimlerine göre ise alt boyut sayısı arttıkça χ^2 değerleri düşmektedir. Bu düşüş, model-veri uyumunun iyileşmesine işaret etmektedir. Bunu destekleyecek biçimde BIC değerlerinin de negatif yönde düştüğü görülmektedir. Ancak, BIC değerleri 4 alt boyutlu modelde en düşük değerine ulaşmakta sonrasında ise kısmen yükseliş göstermektedir. Yani 3 alt boyut sonrasında dalgalanma görülmektedir. Buna göre 3 ve 4 alt boyutlu modeller üzerinde durulmasının uygun olacağı değerlendirilebilir.

Tablo 3(a)'da verilen ÇBMTK kestirimlerine göre 3, 4 ve 5 alt boyutlu modeller, çok boyutlu modelleme uyumunu gösteren M2 istatistikleri açısından model-veri uyumunu sağlamaktadır. TLI ve CFI değerleri, 6 alt boyutlu model hariç diğerlerinde, mükemmel yapı güvenirliğine ve model-veri uyumuna işaret etmektedir. Model hatalarına yönelik uyum iyiliği indekslerinden RMSEA değerleri, 4 alt boyutlu modelde en düşük olmakla birlikte bu modelde SRMR değeri kabul edilebilir sınırların üzerine çıkmaktadır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde 3 ve 5 alt boyutlu modellerin en yüksek model-veri uyumunu sağlayan modeller olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 3. Alt boyut sayısına göre kurulan modellere yönelik uyum iyiliği istatistikleri

(a) ÇBMTK kestirimleri

Model	M2	sd	p	RMSEA	RMSEA (%5)	RMSEA (%95)	SRMSR	TLI	CFI
1	210.0075	147	0.0005	0.0518	0.0347	0.0668	0.0813	0.9749	0.9780
2	195.9607	127	0.0001	0.0583	0.0414	0.0736	0.0675	0.9682	0.9759
3	128.3653	108	0.0882	0.0343	0.0000	0.0552	0.0570	0.9889	0.9929
4	90.2102	90	0.4739	0.0038	0.0000	0.0429	0.1073	0.9999	0.9999
5	83.1556	73	0.1952	0.0295	0.0000	0.0560	0.0659	0.9918	0.9965
6	249.9727	57	0.0000	0.1455	0.1269	0.1636	0.3743	0.8015	0.9326

(b) AFA kestirimleri

Model	$\chi 2$	sd	p	RMSEA	RMSEA (%5)	RMSEA (%95)	RMSR	TLI
1	863.37	161	0.0000	0.149	0.137	0.161	0.080	0.6670
2	666.67	161	0.0000	0.135	0.123	0.149	0.070	0.7240
3	557.80	161	0.0000	0.130	0.117	0.144	0.060	0.7440
4	447.13	161	0.0000	0.122	0.107	0.137	0.050	0.7740
5	379.37	161	0.0000	0.119	0.104	0.136	0.040	0.7810
6	309.68	161	0.0000	0.115	0.098	0.133	0.040	0.7960

Tablo 3(b)'de verilen AFA kestirimlerine göre model uyumluluğunu gösteren χ^2değerleri manidar olmakla birlikte alt boyut sayısı arttıkça düşmektedir. Bu, alt boyut sayısı arttıkça daha yüksek düzey model-veri uyumu elde edildiğine işaret etmektedir. Yapı güvenirlik indeksi olarak TLI değerleri de alt boyut sayısı arttıkça yükselmekle birlikte genel olarak görece düşüktür. Model hatalarına yönelik RMSEA değerlerinin tamamı, kabul edilebilir ve önerilen sınırların üzerindedir. RMSR değerleri görece kabul edilebilir model-veri uyumu düzeylerine işaret etmektedir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde AFA çıktıları, olabildiğince yüksek alt boyut sayılarını destekler niteliktedir. 4 alt boyut sonrasında model-veri uyumunda iyileşme hızının düşmeye başladığı görülmektedir.

Model karşılaştırma ve model uyum iyiliği incelmelerinden sonra, faktör yükleri hesaplanarak maddelerin faktörlere dağılma biçimleri incelenmiştir. Buna göre elde edilen faktör özdeğerleri, faktörlere en fazla yük veren madde sayıları ve binişiklik oluşturan madde sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi 1 ve 2 alt boyutlu modellerde maddelerin dağılımı, BDE'nin kuramsal modeliyle uyumludur. 2 alt boyutlu modelde, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlar bir araya gelmektedir. 3 alt boyuttan itibaren modelin kendi içerisindeki karmaşa artmaktadır. Binişiklik gösteren maddelerin sayısı yükselmekte, en az bir alt boyutta yeterli sayıda madde yığılmamaktadır. Özellikle 5 ve 6 alt boyutlu modellerde karmaşanın ve alt boyutlar arası belirsizliğin çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre maddelerin faktörlere verdiği yükler dikkate alındığında, 2 alt boyutlu yapının kabul edilebilir uygun bir faktör çözümlemesi olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 4. Alt boyut sayısına göre kurulan modellerde faktör yüklerine göre maddelerin dağılımı

Model	Alt boyut	Özdeğer		En fazla yük veren madde sayısı		Binişik madde sayısı	
		ÇBMTK	AFA	ÇBMTK	AFA	ÇBMTK	AFA
1	1	9.47	9.59	21	21	0	0
2	1	4.48	5.46	9	9	0	3
	2	4.74	5.24	12	9		
3	1	4.23	5.62	7	10	4	3
	2	4.81	5.12	9	8		
	3	0.99	0.89	1	0		
4	1	3.66	4.70	7	7	4	5
	2	4.11	4.68	8	6		
	3	1.01	2.12	2	2		
	4	1.62	1.05	0	1		
5	1	1.25	4.29	2	5	4	9
	2	3.34	2.49	6	2		
	3	2.27	2.47	2	1		
	4	2.28	2.00	6	1		
	5	1.07	1.78	1	3		
6	1	1.20	2.86	1	3	6	10
	2	2.65	2.76	5	3		
	3	0.64	2.18	0	0		
	4	1.43	2.17	2	3		
	5	1.53	2.05	4	1		
	6	1.37	1.76	3	1		

Tablo 4'te dikkati çeken bir diğer önemli bulgu, genel olarak ÇBMTK kestirimlerinin AFA'ya göre veriyi daha iyi ayrıştırmasıdır. Genel olarak AFA kestirimlerinde faktör özdeğerleri daha yüksek olmakla birlikte, bu değerler birbirine daha yakındır. Ayrıca binişiklik oluşturan daha fazla sayıda madde görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgular, BDE-II'nin tek boyutlu yapısının, kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumu ile korunduğunu göstermektedir. Ayrıca 2, 3, 4 ve 5 alt boyutlu modeller de verilerle desteklenmekte ve görece daha yüksek model-veri uyumları göstermektedir. Alt boyut sayısı arttıkça daha yüksek açıklanan varyans ve model uyum düzeyleri görülebilmektedir. Ancak özellikle 4 alt boyut ve sonrasında, modellerin karmaşıklığı artmakta ve maddelerin modele uyum düzeyleri düşmektedir. Bu kapsamda maddelerin faktörlere yük verme durumlarına göre dağılımları dikkate alındığında, 2 alt boyutlu yapının en uygun çözüm olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, BDE-II'nin kullanılması durumunda tek boyutlu yapıya uygun olarak genel toplam puanların geçerli olduğunu desteklemektedir. Alt boyut yapılanması

açısından ise en sağlıklı çözüm, (i) bilişsel-duyuşsal alt boyut ve (ii) somatik alt boyut olmak üzere iki alt boyutlu yapıda toplam puanların alınmasıdır. Bu sonuç Beck ve arkadaşlarının (1996b) önerisi ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer önemli sonuç, gene olarak birbirini desteklemekle birlikte ÇBMTK ve AFA kestirimleri arasında bazı farklılıklar bulunmasıdır. AFA, genel olarak daha fazla model hatası üretme, ayrıca faktör özdeğerlerini daha yüksek ve birbirine yakın kestirme eğilimindedir. Buna bağlı olarak AFA kestirimlerinde, ÇBMTK'ya göre daha fazla model karmaşası görülebilmektedir. ÇBMTK, kategorik veriye daha uyumlu bir model olmasına bağlı olarak daha titiz ve sağlam kestirimler sağlamaktadır. ÇBMTK, 2 alt boyutlu yapıyı, (i) bilişsel-duyuşsal ve (ii) somatik sınıflamasına uygun şekilde doğrulamaktadır. 3 alt boyutlu yapıda ise bilişsel alt boyutu ve somatik alt boyutu aynen yakalayabilmekte, duyuşsal alt boyutu ise duyuşsal alt boyuta yaklaştırmaktadır. Bu durum aynı zamanda BDE-II'nin iki alt boyutta daha iyi çalıştığının da güçlü bir diğer kanıtını oluşturmaktadır. ÇBMTK'nın daha uygun ve güçlü bir teknik olduğuna yönelik bu sonuçları destekleyecek şekilde Reckase (2009), ÇBMTK'nın kategorik veri yapısına uygunluğunu ve bu tür verilerdeki kestirim gücünü, geleneksel ve sürekli veriye dayalı faktör analitik tekniklerle de karşılaştırarak açıklamakta ve tartışmaktadır.

Bu çalışmanın bir sınırlılığı, örneklem büyüklüğüdür. Her ne kadar birçok istatistiksel kontrol ve düzeltme kullanılmış olsa da ÇBMTK ve AFA gibi çok değişkenli ve karmaşık tekniklerin, örneklem büyüklüğüne duyarlı oldukları bilinmektedir. Bu kapsamda daha büyük örneklemlerden elde edilen verilerle çalışılması, ileri araştırmalar için önerilebilir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencileri dışındaki örneklemlerde çalışılması, DFA ve kümeleme analizi gibi başkaca tekniklerin de kullanılması değerlendirilebilecek diğer önerilerdir.

KAYNAKLAR

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4(6),* 561–71. doi:10.1001/archpsyc.1961.01710120031004.

Beck, A.T., Steer, R.A., & Garbin, M.G.J. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review, 8(1),* 77–100. doi:10.1016/0272-7358(88)90050-5.

Beck, A.T., Steer, R.A.; & Brown, G.K. (1996a). *Manual for the Beck Depression Inventory-II.* San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Beck, A.T., Steer, R.A., Ball, R., & Ranieri, W. (1996b). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment, 67(3),* 588–97. doi:10.1207/s15327752jpa6703_13.

Buckley, T.C., Parker, J.D., & Heggie, J. (2001). A psychometric evaluation of the BDI-II in treatment-seeking substance abusers. *Journal of Substance Abuse Treatment, 20(3),* 197-204. Doi:10.1016/S0740-5472(00)00169-0

DeVellis, R.F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fraenkel, J.R, Wallen, E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York, McGraw-Hill Companies, Inc.

Hambleton, R.K., Merenda, P.F., & Spielberger, C.D. (Eds.). (2004). A*dapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (1st ed.). New York: Psychology Press. Doi:10.4324/9781410611758

Hobkirk, A.L., Starosta, A.J., De Leo, J.A., Marra, C.M., Heaton, R.K., Earleywine, M., & The CHARTER Group. (2015). Psychometric validation of the BDI-II among HIV-positive CHARTER study participants. *Psychological Assessment, 27(2),* 457–466. Doi:10.1037/pas0000040

R Core Team (2023). R: A Language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. https://www.R-project.org/

Reckase, M.D. (2009). *Multidimensional item response theory.* New York: Springer.

Richter, P., Werner, J., Heerlein, A., Kraus, A., & Sauer, H. (1998). On the validity of the Beck Depression Inventory: A review. *Psychopathology, 31(3)*, 160–168. Doi:10.1159/000066239

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson, Allyn & Bacon.

Whisman, M.A., Perez, J.E., & Ramel, W. (2000). Factor structure of the Beck Depression Inventory - Second Edition (BDI-II) in a student sample. *Journal of Clinical Psychology, 56(4),* 545-551. Doi:10.1002/(SICI)1097-4679(200004)56:4<545::AID-JCLP7>3.0.CO;2-U

Vanheule, S., Desmet, M., Groenvynck, H., Rosseel, Y., & Fontaine, J. (2008). The factor structure of the Beck Depression Inventory–II: An evaluation. *Assessment, 15(2),* 177-187. Doi:10.1177/1073191107311261

Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapinin Çocuk ve Ergenlerde Kullanımı

Şeyma Nur Bal[27]

Özet

Travma odaklı bilişsel davranışçı terapi (TO-BDT), çocukların ve ergenlerin travma sonrası iyileşmelerine yardımcı olmak için geliştirilmiş kanıta dayalı bir tedavi yöntemidir. TO- BDT, bireyin düşünce ve algılarını özellikle problem yaratan düşünce kalıplarını ele alarak davranış değiştirmeyi amaçlayan *bilişsel-davranışsal,* ebeveyn-çocuk ilişkisine yapılan vurgu ile *bağlanma*, çocuk ve ebeveyn ile empatik, saygılı ve içten bir ilişki ile *hümanistik,* ebeveyn ve çocuğun travmanın olumsuz etkilerinin üstesinden gelebilmeleri için *güçlendirme* ve sorunları tanımlamak ve hafifletmek için aile üyelerinin ilişki kalıplarını inceleyen *aile terapisi* modellerinin unsurlarını içeren bileşen tabanlı bir psikososyal tedavi modelidir. Travmanın temele alındığı, çocuk veya ergenin bakımvereniyle birlikte tedavi sürecine dahil olduğu tedavi modelinin özellikle son yirmi beş yılda yapılan çalışmalar ile etkili bir tedavi yöntemi olduğu görülmektedir. TO-BDT başlangıçta cinsel istismara uğramış çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş olmasına rağmen, travma geçirmiş diğer birçok genç nüfus için kullanılmış ve üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde TO-BDT'nin çeşitli ve çoklu travma deneyimleri, farklı gelişim seviyelerindeki gençler ve farklı kültürler için etkili olduğu görülmektedir. Bu makalede, travma odaklı bilişsel davranışçı terapinin ne olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, bu tedavi yönteminin çocuk ve ergenlerde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar ve sonuçlarına yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Travma odaklı bilişsel davranışçı terapi, Çocuk, Ergen, Travma.

The Use of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy in Children and Adolescents

Şeyma Nur Bal

Abstract

Trauma-focused cognitive behavioral therapy (TO-CBT) is an evidence-based treatment method developed to help children and adolescents recover from trauma. TO-CBT is cognitive-behavioral, which aims to change behavior by addressing the individual's thoughts and perceptions, especially problematic thought patterns; attachment with an emphasis on the parent-child relationship; humanistic, with an empathetic, respectful and sincere relationship with the child and parent; and humanistic, where the parent and child are affected by the negative effects of trauma. It is a component-based psychosocial treatment model that includes elements of family therapy models that examine the relationship patterns of family members to identify and alleviate problems and empower them to overcome their effects. The treatment model, which is based on trauma and involves the child or adolescent in the treatment process with their caregiver, appears to be an effective treatment method, especially with the studies conducted in the last twenty-five years. Although TO-CBT was originally developed to meet the needs of sexually abused children, it has been used and studied with many other traumatized youth populations. When the studies are examined, it is seen that TO-CBT is effective for various and multiple trauma experiences, young people at different developmental levels and different cultures. In this article, information is given about what trauma-oriented cognitive behavioral therapy is. In addition, the studies and results conducted for the use of this treatment method in children and adolescents were included and various recommendations were made.

Key Words: Trauma focused cognitive behavorial therapy, children, adolecent, trauma.

[27] Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, seymanbal@gmail.com

GİRİŞ

Birçok çocuk ve ergen aile içi istismar, şiddet, tecavüz, taciz, doğal afet, savaş, göç, terörizim ve sevdikleri birinin ölümü gibi travmatik yaşantıya maruz kalmaktadır (Cohen vd., 2006; Özgen & Aydın, 1999). Travmatik olaylar sonrasında sıklıkla travma hakkında üzücü anımsamalar, öfke patlamaları, dikkat ve konsantrasyon güçlükleri, travma hatırlatıcısı olan kişi, yer ve durumlardan kaçınma tepkileri verilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Herbert, 2018). Yaşanan travmatik bir olay sonrasında bireylerde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), anksiyete, depresyon, alkol ve madde bağımlılığı gibi çeşitli patolojiler gelişebilmektedir. (Savi Çakar, 2019; Turan ve Tanacıoğlu, 2021; Yaşa, 2023). Bununla birlikte, bazı gençler travmatik olay deneyimledikten sonra kalıcı sosyal, akademik ve davranışsal sorunlar yaşayabilmektedir (Gerson & Rappaport, 2013).

TSSB gelişimi her bireyin genetik faktörleri, yaşam deneyimleri, psikiyatrik geçmiş gibi faktörlerden etkilenmektedir. Buna bağlı olarak da yaygınlık oranı farklılık göstermektedir (Bolu vd., 2014; Özden, 2013). Genel olarak bakıldığında travmanın nedeni ve türüne göre değişiklik göstermesine rağmen genel nüfusun yaklaşık %5 ile %9'unda TSSB gelişmektedir (Bolu vd., 2013). Özgen & Aydın (1999) tarafından yapılan çalışmada ise bu oran %10 olarak bulunmuştur. Literatüre bakıldığında bireyin yaşamını tehdit edecek kadar büyük bir felaketten sonra %25-30'unun TSSB tanısına sahip olduğu (Vogel ve Koprewicz, 1995), Alisic vd. (2014)'nin meta-analiz çalışmasında genel TSSB oranı %15.9 olarak yer almaktadır.

Bu çalışmada travmanın yaygınlığı göz önüne alındığında çeşitli tedavi yöntemlerinden biri olan ve travmanın tedavisinde sıklıkla kullanılan TO-BDT yaklaşımı hakkında bilgi vermek ve yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TO- BDT)

TO- BDT, Dr. Anthony Mannarino, Judith Cohen ve Esther Deblinger tarafından çocukların ve ergenlerin travma sonrası iyileşmelerine yardımcı olmak için son 25 yılda değerlendirilmiş ve geliştirilmiş kanıta dayalı bir tedavi yöntemidir (Child Sexual Abuse Task Force and Research & Practice Core, National Child Traumatic Stress Network, 2004; Cohen vd., 2006; Takazawa, 2015). TO- BDT, bireyin düşünce ve algılarını özellikle problem yaratan düşünce kalıplarını ele alarak davranış değiştirmeyi amaçlayan *bilişsel-davranışsal,* ebeveyn-çocuk ilişkisine yapılan vurgu ile *bağlanma*, çocuk ve ebeveyn ile empatik, saygılı ve içten bir ilişki ile *hümanistik,* ebeveyn ve çocuğun travmanın olumsuz etkilerinin üstesinden gelebilmeleri için *güçlendirme* ve sorunları tanımlamak ve hafifletmek için aile üyelerinin ilişki kalıplarını inceleyen *aile terapisi* modellerinin unsurlarını içeren bileşen tabanlı bir psikososyal tedavi modelidir. Bileşen merkezli olan tedavi yöntemi, önceden birleştirilmiş beceriler üzerine aşamalı olarak devam eden bir dizi merkezi becerileri vurgulamaktadır (Cohen vd., 2006; Takazawa, 2015).

TO-BDT, 3-18 yaş aralığında bulunan çeşitli travmatik deneyimler (cinsel istismar, çoklu travmalar, aile içi şiddet, keder, felaket veya terörizm) yaşamış çocuk veya ergen ve ebeveyn veya bakımverenin bireysel ve ortak katılımlarını içeren yaklaşık 12-25 seans (60 veya 90 dakika), kültürel özelliklerin önem verildiği (Latin, Amerikan, Afrikalı Amerikalılar, Avrupalılar), yapılandırılmış ve kısa süreli bir tedavi yöntemidir (Cary & McMillen, 2012; Cohen vd., 2012; de Arellano vd., 2014). Bu tedavi modeli, çocuk veya ergenin TSSB semptomlarını iyileştirmek için oldukça etkili olmasına rağmen yalnızca TSSB ile çalışmamaktadır. TO- BDT ayrıca depresyon, kaygı gibi duygusal, bilişsel ve davranışsal problemler dahil olmak üzere birçok travma etkisine etkili bir şekilde hitap etmektedir. TO-BDT başlangıçta cinsel istismara uğramış çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş olmasına rağmen, son yıllarda travma geçirmiş diğer birçok genç nüfus için kullanılmış ve üzerinde çalışılmıştır (Cary ve Mcmillan, 2012; Cohen ve Deblinger, 2011; Dorsey vd., 2020). Araştırmalar artık TO-BDT'nin çeşitli, çoklu ve karmaşık travma deneyimleri, farklı gelişim seviyelerindeki gençler ve farklı kültürler için etkili olduğunu göstermektedir (Canale vd., 2022; Cohen vd., 2012).

TO-BDT terapistleri, aile için temel bileşenleri uygulamanın en iyi yolunu bulabilmek için çocuk ve ebeveynle birlikte çalışmaktadır. Uyarlanabilirlik ise bu tedavi yönteminin başarısı için büyük önem taşımaktadır. Terapistlerden, tedaviyi uygularken yaratıcı ve esnek olmaları beklenmektedir. Terapistin bireysel olarak önyargıları, bakış açısı TO-BDT bileşenlerinin çocuk ve aileye uygulanması noktasında önemlidir ve bu bileşenlerin nasıl kullanılacağını etkilemektedir. Bir diğer önemli kavram ise aile katılımıdır. TO-BDT'de sürece aile katılımı çok önemlidir. Ebeveynler çocuğun tedavi sürecine dahil edilir ve tedavinin birincil odağı ebeveyn-çocuk etkileşimini kuvvetlendirmek, iletişimi ve yakınlığı artırmaktır. Kardeşler, bu sürece klinik olarak uygun bulunulduğunda dahil edilebilmektedir. TO-BDT'de bir diğer önemli konu ise terapötik ilişkidir. Terapötik ilişki, bu yaklaşımın merkezinde bulunur. Terapistiyle güvenli, kabul edici, empatik bir terapötik ilişki kurmak ve geliştirmek travmatize olmuş çocuk ve ebeveynlerde güven, iyimserlik, benlik saygısının artıma da etkilidir (Canale vd., 2022; Cohen vd., 2012).

TO-BDT, bireysel çocuk ve ebeveyn oturumların yanı sıra ortak katılım gösterdikleri oturumları da içermektedir. Yapılan birçok çalışmada TSSB ve diğer travma semptomlarının iyileşmesinde çocuklarda bu ortak katılımların etkili olduğu görülmüştür (Goenjian vd., 1997; Layne vd., 2001; Stein vd., 2003). Ebeveynler genel olarak çocukların yaşadıkları travmatik olaylardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Örneğin, aile içi şiddete maruz kalan bir çocukların suç işlemeyen ebeveynlerinin kendileri de bu şiddetin doğrudan kurbanıdır ve kendileri de travma semptomları geliştirebilmektedir. Ebeveynlerin tedavi sürecine dahil edilmesi, travmatize olmuş ebeveynlere travma ile daha iyi başa çıkmalarına yardımcı olurken aynı zamanda çocuklarını da bu becerileri uygulamaları konusunda teşvik etmelerini sağlar. Çoğu çocuk için en kritik ve etkili ortam ailedir. Ebeveynler, çocuklarının travma ile ilgili

problemlerden ne kadar iyileşip iyileşmediklerini, iyileşmenin geçici olup olmadığını veya iyileşmenin tedavi bitiminden uzun süre sonra devam edip etmediğini etkileyebilmektedir (Cohen vd., 2012). Yani ebeveynler, çocukların tedavi sırasında ve sonrasında ilerlemesi için önemli bir destek kaynağıdır.

TO-BDT beceri ve güçlü yönlere dayalı bir model olduğu için, bileşenlerin etkili olabilmesi için tipik olarak çocuk ve ebeveyn tarafından uygulanması gerekmektedir. Oturumlar, bireysel oturumlarda çocuk ve ebeveynlere ayrı ayrı sağlanmakta ve tedavinin sonuna doğru çocuk-ebeveyn ortak oturumları gerçekleştirilmektedir. TO-BDT, daha önce edinilmiş beceriler üzerine inşa edildiği için belirli bir sırada verilmesi gerekmektedir. Bu sıra şu şekildedir: psikoeğitim ve ebeveynlik becerileri, rahatlama, duygusal modülasyon, bilişsel başa çıkma ve işleme, travma anlatımı ve travma hatırlatıcılarının ustalığı, ortak çocuk-ebeveyn oturumları ve gelecekteki güvenlik ve gelişimin ilerletilmesi. Kısaca P.R.A.C.T.I.S.E olarak ifade edilmektedir. Terapistlerin, modeli bireysel ve aileler için uygularken kültürel, dini ve aile değerlerine dikkat etmesi ayrıca çocuk ve ailenin travmatik deneyimlerine ikincil olarak yaşadıkları olumsuzluklarının farkına varılması önem taşımaktadır (Cohen ve Mannarino, 2008).

TO-BDT Temel Bileşenleri

Psikoeğitim (Psychoeducation): Psikoeğitim, TO-BDT'nin temel bileşenlerinden biridir. Tedavinin başlangıç aşamasında sıkça yer almasına rağmen, psikoeğitim hem çocuk hem de ebeveyn ile terapi süreci boyunca devam etmektedir. Tedavide psikoeğitimin temel hedefi hem çocuğun hem de ebeveynin travmatik olaylara verdiği tepkileri normalleştirmek ve ne olduğu hakkında doğru bilişleri güçlendirmektir. Burada ilk adım hem çocuğa hem de ebeveyne travmatik olay, duygusal ve davranışsal tepkiler hakkında genel bilgi sağlanmaktadır (Cohen vd., 2006). Terapistler, çocuk ve ebeveynin verdikleri tepkilerin anormal bir duruma verilen normal tepkiler konusunda geri bildirimler vermektedir (Güler, 2019). Ayrıca travmatik olay sonra gözlenen yaygın tepkiler hakkında bilgi vermek için profesyoneller tarafından yazılmış çocuk kitapları da kullanılabilmektedir (Odacı ve Türkkan, 2023). Son olarak ebeveynlik becerileri hakkında ebeveyne psikoeğitim verilmektedir. Ebeveynin travmatize olmuş çocuğuyla ilişkisinde çocuğun olumsuz ve istenmedik davranışlarının eleştirilmesi yerine olumlu bir şekilde övgüyü kullanması, davranış çizelgelerini kullanması çocukta olumlu bir değişiklik gerçekleştirmek için önemli olmaktadır. Bunun için ise, ebeveyne davranış çizelgelerinin nasıl kullanılacağı, çocuğun olumlu özelliklerine nasıl odaklanılacağı ve onları nasıl yansıtacağı konusunda bilgiler verilmektedir (Cohen vd., 2012; Lev-Wiesel 2008).

Gevşeme Teknikleri (Relaxation): Yaşanan travmatik olay sonrasında vücutta çeşitli tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bu yaygın tepkiler arasında kaygı, depresyon, çaresizlik, korku ve psikosomatik belirtiler, uyku bozukluğu, stres yer almaktadır (Haspolat, 2019; Hathaway vd., 2010). Gevşeme teknikleri, bu tepkileri kontrol etmek ve etkilerini azaltmak için

kullanılmaktadır (Çiller vd., 2022). Çocuğun travmatik hatırlatıcıları özellikle rahatsız hissettirici ve sorunlu olabilmektedir. Bu yüzden, genellikle çocuğun travmatik anlatısını yaratmadan ve kademeli maruz kalma egzersizlerine başlamadan gevşeme teknikleri öğretilmekte ve uygulanılmaktadır. Bu teknikler odaklanmış nefes ve kas gevşetme egzersizlerini içermektedir (Cohen vd., 2012). Odaklanmış nefes egzersizi, bireyde rahatlamayı sağlayan uygulamaları içermektedir (Benson, 1975). Gevşemenin, yetişkin ve çocuklarda stresin olumsuz fizyolojik ve psikolojik etkilerini azalttığı görülmüştür (Kabat-Zinn, 1990). Bir diğer yöntem ise kas gevşeme egzersizidir. Terapist, kaslar gevşemediğinde sıkı ve ağrılı hissettiğimizi ancak bu kaslar gevşediğinde daha rahat hissettiğimizi anlatmaktadır. Bahsedilen egzersizler ebeveyne de öğretilerek rahatlama ve öz bakımlarının sağlamada yardımcı olabilmektedir (Cohen vd., 2006). *Duygusal İfade ve Modülasyon (Affective Expression and Modulation):* Küçük çocuklar, yetişkinler gibi onları rahatsız eden duygu ve düşünceleri ifade etmekte ve gerekli sözlükleri bulmakta zorlanabilirler. Duygusal ifade ve modülasyon becerileri, çocukların duygularını daha etkili bir şekilde ifade etmeleri ve yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Derin, 2020). Ayrıca, yaşanan travmatik olay sonrası deneyimlenen zor duyguları ifade ve kontrol etme konusunda daha fazla yetenek geliştirerek kaçınma stratejilerinin kullanılmasında azalma sağlamaktadır. Bu noktada terapist çocuğa duyguları tanımak ve ifade etmek ile ilgili çeşitli oyunlar, kitaplar, etkinlik ve egzersizlerden yararlanabilmektedir (Capella vd., 2016).

Bilişsel Başa Çıkma ve İşleme (Cognitive Coping and Processing): Travmatik deneyimlerin anlamlandırılma çabaları genellikle çocuk ve ebeveynlerin düşüncelerine yansır. Bilişsel başa çıkma, çocuklar ve ebeveynleri yanlış veya işlevsel olmayan bilişlere meydan okumak ve onları düzeltmek için düşüncelerini keşfetmeye teşvik eden müdahalelerdir (Beck, 1995).

Travma Anlatıları (Trauma Narration): Travma anlatısı oluşturma, çocuğun travmatik olaya kademeli olarak maruz kalması olarak ifade edilebilmektedir. Güvenilir bir terapötik ilişki bağlamında, çocuklar travmatik deneyimler hakkında hatırlamanın ve yazmanın travma sırasında yaşadıkları ezici duygulara yol açmadığını öğrenmeleri yönünde kritik bir öneme sahiptir (Rothbaum vd., 2000). Travma anlatısının oluşturulmasındaki amaçlardan biri, travmatik olay hakkındaki düşünce, hatırlatıcılar ve tartışmaları korku, öfke, çaresizlik, utanç gibi ezici olumsuz duygulardan ayırmaktır. Birkaç seans boyunca, çocuk travmatik olay(lar)dan önce, sırasında ve sonrasında neler olduğunu ve bu zamanlarda düşüncelerini ve duygularını açıklaması yönünde teşvik edilmektedir. Doğru bir şekilde ilerlendiğinde, terapist çocuğu dikkatli bir şekilde kademeli artışlarla travmatik olayın giderek daha üzücü yönleri hakkında konuşmaya ve yazmaya teşvik etmektedir, böylece travmatik olayın etkisi azaltılmaya çalışılmaktadır (Ehlers vd., 2005; Erdur Baker, 2017; McLean ve Foa, 2011). Özellikle travma anlatısının oluşturulması süreci çocuk ve ebeveyn için olayın tekrar yaşanması ve hatırlanması açısında oldukça zor olmasına rağmen ifade etmek iyileşmek için önem taşımaktadır (Cohen vd., 2006).

In Vivo Maruz Kalma (In Vivo Exposure): İn vivo, çocuğun travma sonrasında gelişen sorunlu kaçınma davranışlarının üstesinden gelmesine yardımcı olmak için oldukça etkili bir tedavi bileşenidir. İn vivo maruziyet planlaması yapılırken terapistin ilk yapacağı şey çocuğun en çok korkutan durumlar hakkında detaylı bilgi öğrenmektir. Amaç, çocuğun yavaş yavaş her seferinde biraz daha korkulan duruma alışmasına yardımcı olmaktır (Cohen vd., 2012; Odacı ve Türkkan, 2023).

Ebeveyn-Çocuk Ortak Oturumları (Conjoint Parent–Child Sessions): TO-BDT modelinde çocuk ve ebeveynin öğrendiklerini gözden geçirmek, çocuğun travma anlatısını okumak ve daha açık bir iletişim kurmak için terapistle buluştuğu ortak oturumları içermektedir. Bu oturumlar çocuğun travmatik deneyim hakkında konuşması ve ele almak istediği başka bir konu varsa onların ele alınmasında ebeveynle rahatça konuşmayı amaçlamaktadır (Cohen vd., 2006; Cohen vd., 2012).

Gelecekteki Güvenlik ve Gelişimi İlerletme (Enhancing Safety and Future Development): Genel olarak, travma yaşayan çocuklarda artan kırılganlık hissi muhtemeldir. Bu sebeple çocuklar gelecekteki travmalardan tamamen korunacaklarına dair güvence verilmemektedir. TO-BDT ile çocuklar, gelecekteki stres etkenleri veya travmalarla karşı karşıya kaldıklarında ustalık ve öz-yeterlilik duygusunu geliştirmek için ilgili güvenlik becerilerini öğrenmektedir (Cohen vd., 2012; Ford ve Cloitre, 2009). Model, bileşenlerinin genel olarak belirlenen sıra ile uygulanmasıyla etkili olduğu görülmüştür. Bu yüzden uygulama yapılırken sıralamaya bağlı kalınması önem taşımaktadır (Cohen vd., 2006).

Çocuk ve Ergenlerde TO-BDT Çalışmaları

TO-BDT, özellikle yabancı literatürde yoğun bir şekilde yer alan ve etkililiği çeşitli çalışmalarla kanıtlanmış bir tedavi yöntemidir.

Literatüre bakıldığında geliştirilme amacı olan cinsel istismara maruz kalmış çocuk ve ergenlerin tedavisinde TO-BDT'nin etkililiğini araştıran çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Berkowitz vd., 2011; Deblinger vd., 2006; Deblinger vd., 2001; King vd., 2000; Márquez vd., 2020; Mannarino vd., 2012; O'Callaghan vd., 2013; Patel vd., 2022). Cohen ve Mannarino (1998) tarafından cinsel istismara uğramış okulöncesi çağındaki çocuk ve ebeveynler için tedavinin sonucunda çocukların tedavi öncesine göre semptomatik olarak iyileştiği görülmüştür. Deblinger vd. (2006) tarafından cinsel istismara uğrayan 8-14 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlerin tedavisinde, çocuk merkezli terapi (ÇMT) ve travma odaklı bilişsel davranışçı terapinin (TO-BDT) etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda TO-BDT ile tedavi edilen çocukların hem altıncı hem de on ikinci ayda çocuk merkezli terapi ile tedavi edilen çocuklara göre önemli ölçüde daha az TSSB semptomları gösterdikleri ve daha az utanç tarif ettikleri bulunmuştur. Demokratik Kongo Cumhuriyeti'nde yaşayan, tecavüze ve uygunsuz cinsel temasa maruz kalan 12-17 yaş aralığındaki savaştan etkilenmiş 52 kız çocuğunun travma,

depresyon ve kaygı, davranış sorunları TO-BDT yöntemi kullanılarak tedavi edilmiştir. Araştırma sonucunda TO-BDT ile tedavi görenlerin depresyon ve anksiyete semptomlarında, davranış problemlerinde oldukça önemli bir iyileşme olduğu ve travma semptomlarında önemli ölçüde azalma tespit edilmiştir (O'Callaghan vd., 2013).

Márquez vd. (2020) tarafından paylaşılan vakada insan ticareti ve cinsel istismar travması yaşayan 14 yaşındaki genç kızın tedavisinde TO-BDT yaklaşımının etkili olduğu görülmektedir. King vd (2000) tarafından cinsel istismara uğramış 5-17 yaş aralığındaki 36 çocuğun ve suçlu olmayan ebeveyninin TO-BDT ile tedavisinin etkililiği araştırılmıştır. Katılımcıların TSSB, distimi, karşıt karşıt gelme bozukluğu, ayrılma kaygısı bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu, davranış bozukluğu, majör depresyon, dikkat eksikliği / hiperaktivite ve spesifik fobisi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklar 3 gruba rastgele olarak atanmıştır. Birinci grup kontrol, ikinci grup TO-BDT'nin çocuğun tek başına katılması üçüncü grup ise TO-BDT'ye ebeveyninde katılımı ile tedavi edilmiştir. Araştırma sonunda, çocuğun bireysel olarak katıldığı ve ebeveyniyle katıldığı TO-BDT süreci arasında bir fark görülmemiştir. Tedavi sonrası değerlendirmede korku, anksiyete, depresyon ve başa çıkma önlemlerinin kontrol grubuna göre TO-BDT tedavisi alan çocuklarda anlamlı farklılık görülmüştür.

Literatürde TO-BDT yaklaşımının TSSB tedavisinde de etkili olduğu görülmektedir (Berkowitz vd., 2011; Cohen vd., 2011; Cohen vd., 2004; Dorsey vd., 2020; Goldbeck vd., 2016; Mannarino vd., 2012; Scheeringa vd., 2011). Cohen vd. (2004) tarafından TSSB tanısına sahip ve çoklu travma deneyimi bulunan 8-14 yaş arası 229 çocuk ve birincil bakımverenlerin tedavisinde TO-BDT ve ÇMT tedavilerine karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda TO-BDT'ye atanan çocukların, ÇMT'ye atananlarla karşılaştırıldığında, TSSB, depresyon, davranış sorunları, utanç ve istismarla ilgili atıflar açısından önemli ölçüde daha fazla iyileşme gösterdiğini tespit edilmiştir. Benzer şekilde, TO-BDT'ye atanan ebeveynler, kendi bildirdikleri depresyon seviyeleri, istismara özgü sıkıntı, çocuğa destek ve etkili ebeveynlik uygulamaları açısından daha büyük iyileşme göstermiştir. Wang vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada benzer bir sonuç göstermiş ve TO-BDT'nin, istismara bağlı semptomları etkili bir şekilde azalttığı ve kötü muamele gören çocuklarda olumlu psikososyal sonuçlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Daha küçük yaşta bulunan çocuklarda da TO-BDT yaklaşımının etkililiğinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Scheeringa vd. (2011) tarafından 3-6 yaş aralığındaki çocuklarda TSSB için TO-BDT tedavisi etkililiği çeşitli travma yaşayan çocuklarda incelenmiştir. Çalışmaya 64 çocuk dahil edilmiş, 12 haftalık TO-BDT tedavisi alan ve kontrol grubu olacak şekilde katılımcılar rastgele iki ayrı gruba ayrılmıştır. Çalışma sonucunda, TO-BDT tedavisi görenlerin kontrol grubundakilere göre TSSB semptomlarında önemli ölçüde daha fazla gelişme kaydettikleri görülmektedir. Bu bulguların, küçük yaştaki çocuklarda da TO-BDT'nin etkili olduğunu göstermektedir.

Refakatsiz, yetim ve savunmasız çocuklarda TO-BDT yaklaşımının etkililiğini inceleyen çalışmalarda yer almaktadır (Murray vd., 2015; Patel vd., 2022). Zambiya'da bulunan 5-18 yaş aralığında en az bir travmatik deneyim yaşamış ve travmaya bağlı semptomlar gösteren 257 yetim ve savunmasız çocukla TO-BDT'nin etkililiği üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda, TO-BDT'nin yetim ve savunmasız çocukların travma semptomlarının iyileşmesinde etkili olduğu görülmüştür (Murray vd., 2015). Amerika'ya göç etmiş 129 refakatsiz çocuklarla yapılan çalışma sonucunda da TO-BDT'ye dayalı tedavinin etkili olduğu görülmektedir. Ortalama 9.7 seans sonunda, katılımcıların travma semptomlarında bir azalma olduğu ve zihinsel sağlık zorluklarında iyileşmenin gerçekleştiği tespit edilmiştir (Patel vd., 2022). Ebeveyn kaybı deneyimlemiş çocuk ve ergenlerin tedavisinde etkililiği çeşitli çalışmalarla kanıtlanmış TO-BDT yaklaşımı kullanılabilmektedir.

TO-BDT'nin çoklu travmaların tedavisinde de etkili olduğu görülmektedir. Çoklu travmalar, bireylerin yaşamı boyunca kaza, cinsel istismar, doğal afet, ebeveyn kaynı, boşanma gibi çeşitli travmatik olayların birden fazlasını deneyimlemiş olmalarını ifade etmektedir (Savi Çakar, 2019). TO-BDT yaklaşımının çoklu travmaların tedavisinde de etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır (Cohen vd., 2004; Kamier vd., 2023; Lyshak-Stelzer vd., 2007; Murray vd., 2015; Ross vd., 2021; Scheeringa vd., 2011). Kamier vd. (2023) tarafından Güney Afrika'da çoklu travma deneyimi olan 75 ergenle yürütülen TO-BDT tedavisi sonunda TSSB semptom şiddeti ve depresyon düzeylerinde azalma tespit edilmiştir. Ek olarak tedavi sonrası ve üç aylık takipte TO-BDT tedavisinin katılımcıların depresyon belirtilerinin şiddetinde anlamlı derecede bir azalma tespit edilmiştir. Orengo-Aguayo vd. (2022) birden fazla felakete maruz kalan İspanyol gençlerin yer aldığı ve çeşitli travma yaşamış çocuk ve ergenlerde TO-BDT sonucunda katılımcıların bildirdiği travma sonrası stres, depresif ve anksiyete belirtilerinde azalma tespit edilmiştir.

Alman çocuk ve ergen ruh sağlığı kliniğinde tedavi gören 15-17 yaş aralığında ve çeşitli travmatik deneyim yaşamış 159 ergenle gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar deney ve kontrol grubuna rastgele olarak ayrılmışlardır. Çalışma sonucunda, TO-BDT'nin işlevsiz travmaya bağlı bilişler, TSSB tanıları ve depresyon, anksiyete ve diğer içselleştirici ve dışsallaştırıcı semptomlar gibi geniş bir komorbid semptom yelpazesi açısından üstün olduğu tespit edilmiştir (Goldbeck vd., 2016). Ascienzo vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve çoklu travmaya maruz kalan gençlerde TO-BDT'nin TSSB'yi azaltmada etkili olduğunu görülmüştür. Travma temelli geliştirilen bu yaklaşımın aynı bireyde birden çok travmatik deneyimin yer aldığı durumlarda da etkili bir sonuç verdiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında son yıllarda TO-BDT ile tedavi sonrasında takip çalışmalarının arttığı görülmektedir. Tedavi sonrası katılımcıların 3-24 aylık süreçlerde TSSB oranında azalma ve iyileşmenin devam etmektedir (Berkowitz vd., 2011; Jensen vd., 2017; Kamier vd., 2023; Mannarino vd., 2012). Thielemann vd. (2023)'nin meta-analiz çalışması da

bu verileri desteklemektedir. Çalışma sonucunda TO-BDT'nin sonuçlarının 12 aylık takipte TSSB, depresyon, anksiyete sonuçları için etkili bir tedavi olduğunu doğrulamıştır. Cinsel istismara uğramış 100 çocuktan oluşan ilk örneklem için Deblinger vd. (1999) tarafından yapılan 12 seans öncesi ve sonrası terapötik kazanımların tedaviden 2 yıl sonra sürdürülüp sürdürülmeyeceğini belirlenmiş ve tedavi öncesi ve sonrası iyileşmelerin 2 yıllık takip süresi boyunca devam ettiğini görülmüştür. Bu bilgiler ışığında TO-BDT ile tedavinin danışanların iyilik hallerinin devamında etkili bir yöntem olduğu söylenebilmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada TO-BDT yaklaşımı hakkında bilgi verilmiş ve etkililiğinin incelendiği çalışmalara yer verilmiştir. Travma deneyimlenmesi zor bir yaşam olayı olmakla beraber sonrasında TSSB, anksiyete, depresyon (Cheung, 1994; Dahl vd., 1998; Farhood ve Dimassi, 2012) gibi çeşitli psikiyatrik bozukluklara sebep olabilmektedir. Bu bağlamda, bireyin normal hayatına devam edebilmesi ve işlevselliğini geri kazanabilmesi noktasında çeşitli tedaviler geliştirilmiştir. Travma tedavisinde en sık kullanılan psikoterapi yaklaşımları arasında EMD terapisi (Shapiro, 1995), sanat terapisi (Schouten vd., 2015), bilişsel davranışçı terapi (Erdur Baker, 2017), TO-BDT (Cohen vd., 2006; Deblinger vd., 2011), davranışçı diyalektik terapisi, uzun süreli maruz bırakma terapisi (Savi Çakar, 2019) yer almaktadır.

Bu çalışma sonucunda TO-BDT yaklaşımının, çeşitli travmatik deneyimler yaşamış çocuklar ve ergenler ve onların birincil bakımverenleri ile çalışıldığında etkili bir yönte yöntem olduğu tespit edilmiştir (Bennett vd., 2021; Canale vd., 2022; Cohen vd., 2006; Cohen & Mannarino, 1998; Lee ve Brown, 2022; Lee ve Lang, 2023; Leenarts vd., 2013).

Yapılan çalışmalara bakıldığında yetim ve savunmasız çocuklar (Murray vd., 2015; Patel vd., 2022), kötü muameye maruz kalmış çocuklar (Wang vd., 2023), partner şiddetine maruz kalmış bireylerin çocuklarında (Cohen vd., 2011), çoklu travma deneyimi yaşamış çocuklar (Ascienzo vd., 2022; Berkowitz vd., 2011; Cohen vd., 2004; Cohen ve Mannarino, 1998; Goldbeck vd., 2016; Scheeringa vd., 2011) ve cinsel istismara uğramış çocuklar (Deblinger vd., 2006; King vd., 2000; Mannarino vd., 2012; O'Callaghan vd., 2013) ile çalışırken TO-BDT yaklaşımının travma sonrası ortaya çıkabilecek psikiyatrik bozuklukları iyileştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Literatüre bakıldığında travmatik olay sonrasında gerçekleştirilen müdahalelerde bir gruba travma odaklı müdahaleler uygulanırken diğer gruplara çeşitli müdahale yaklaşımının uygulandığı ve bu uygulamaların etkililiğinin karşılaştırıldığı çalışmalar yer aldığı görülmüştür (Berkowitz vd., 2011; Cohen vd., 2004; Deblinger vd., 2006). Cohen vd (2011) tarafından yakın partner şiddeti ile ilişkili TSSB semptomlarının çocuklar için TO-BDT ve çocuk merkezli terapi (ÇMT) tedavi yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmaya, TSSB kriterlerini karşılayan anne ve çocuk olarak 7-14 yaş aralığında 124 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda, TO-BDT'yi

tamamlayan çocukların aşırı uyarılma puanları, kaygı puanları, TSSB belirtilerinde ÇMT ile tedavi edilenlere göre önemli ölçüde daha fazla gelişme gösterdikleri görülmektedir. Çalışmaların sonucunda, travma odaklı müdahalelerin diğer yaklaşımlara göre daha etkili sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, travma odaklı müdahalelerin bireylerin travmalarını iyileştirmede ve semptomlarını azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu yönünde ifade edilebilmektedir. Ek olarak, gerçekleştirilen takip çalışmaları sonucunda bireylerin tedavi sonrası iyilik hallerinin devam ettiği, TSSB, anksiyete ve kaygı belirtilerinin azaldığı tespit edilmiştir (Deblinger vd., 1999; Jensen vd., 2017; Thielemann vd., 2023). Bu sonuçlar yapılan tedavinin etkililiğinin devam etmesi ve bireylerin iyilik hallerinin korunması açısından önemli olduğu söylenebilmektedir.

Son olarak yapılan literatür taraması sonucunda TO-BDT'nin birçok ülkede travma yaşamış çocuk ve ergenlerde etkili olduğu görülmesine rağmen henüz Türkiye'de yapılan çalışma sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu noktada Türkiye'de TO-BDT ile ilgili Karakaya (2014) tarafından çocukluk çağı travmalarında travma odaklı bilişsel davranışçı tedavi modelinin etkililiğinin incelendiği bir makale ve Aydın (2015)'ın TSSB tedavisinde TO-BDT, EMDR ve farmakolojik tedavilerin etkililiğinin meta analiz yöntemiyle incelendiği bir teze rastlanmıştır. Özellikle Türkiye'de yaşanan deprem, sel, terör, trafik kazaları gibi travmatik deneyimler sonrasında etkililiği yurtdışında yapılan çeşitli çalışmalarda kanıtlanmış olan TO-BDT yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, bilişsel kuramların son zamanlarda yoğun bir şekilde terapi sürecinde kullanıldığı bilinmesine rağmen bu müdahale yönteminin kullanımı ve çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alisic, E., Zalta, A. K., Van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K., & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, *204*(5), 335–340. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227

American Psychiatric Association. [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Ascienzo, S., Sprang, G., & Royse, D. (2022). Gender differences in the PTSD symptoms of polytraumatized youth during isolated phases of trauma-focused cognitive behavioral therapy. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 14*(3), 488–496. https://doi.org/10.1037/tra0001028

Aydın, Ş. (2015). *Travma sonrası stres bozukluğu tedavisinde travma odaklı bilişsel ve davranışçı terapiler, göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) ve farmakolojik tedavilerin etkinliğine yönelik karşılaştırmalı bir meta-analiz.* (Tez No. 398311). [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond.* New York: Guilford Press.

Benson, H. (1975). *The relaxation response.* New York: Avon Books.

Berkowitz SJ, Stover CS. & Marans SR (2011) The child and familytraumatic Stress intervention: secondary prevention for youth atrisk of developing PTSD. *J Child Psychol Psychiatr Allied Disciplines 52*:676–685. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02321.x

Bolu, A., Erdem, M. & Öznur, T. (2014). Travma sonrası stres bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation, 8*(2), 98-104.

Canale, C. A., Hayes, A. M., Yasinski, C., Grasso, D. J., Webb, C., & Deblinger, E. (2022). Caregiver behaviors and child distress in trauma narration and processing sessions of trauma-focused cognitive behavioral therapy (TO-BDT). *Behavior therapy*, *53*(1), 64-79. https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.06.001

Capella, C., Lama, X., Rodríguez, L., Águila, D., Beiza, G., Dussert, D. et al. (2016) Winning a race: Narratives of healing and psychotherapy in children and adolescents who have been sexually abused. *J Child Sex Abus, 25*:73–92. https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1088915

Cary, C. E., & McMillen, J. C. (2012). The data behind the dissemination: A systematic review of trauma-focused cognitive behavioral therapy for use with children and youth. *Children and Youth Services Review, 34*(4), 748-757. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.003

Cheung P. (1994). Posttraumatic stress disorder among Cambodian refugees in New Zealand. *International Journal of Social Psychiatry, 40*(1), 17-26. https://doi.org/10.1177/002076409404000102

Child Sexual Abuse Task Force and Research & Practice Core, National Child Traumatic Stress Network. (2004). *How to implement trauma-focused cognitive behavioral therapy.* https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//how_to_implement_tfcbt.pdf

Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (1998). Interventions for sexually abused children: Initial treatment outcome findings. *Child Maltreatment, 3*, 17–26. doi:10.1177/1077559598003001002.

Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2008). Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and parents. *Child and Adolescent Mental Health, 13*(4), 158-162. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00502.x

Cohen, J. A., Deblinger, E., Mannarino, A. P., & Steer, R. A. (2004). A multisite, randomized controlled trial for children with sexual abuse–related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *43*(4), 393-402. https://doi.org/10.1097/00004583-200404000-00005

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. Guildford Press.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (Eds.). (2012). *Trauma-focused CBT for children and adolescents: Treatment applications*. Guilford Press.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Iyengar, S. (2011). Community treatment of posttraumatic stress disorder for children exposed to intimate partner violence: A randomized controlled trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 165*(1), 16-21. doi:10.1001/archpediatrics.2010.247

Çiller, A., Köskün, T., & Akça, A. Y. E. (2022). Post Traumatic Stress Disorder and Behavioral Therapy Intervention Techniques Used in Treatment. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *14*(4), 499-509. https://doi.org/10.18863/pgy.1096518

Dahl, S., Mutapcic, A., & Schei, B. (1998). Traumatic events and predictive factors for posttraumatic symptoms in displaced Bosnian women in a war zone. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 11*(1), 137-145. https://doi.org/10.1023/A:1024417401973

de Arellano, M. A. R., Lyman, D. R., Jobe-Shields, L., George, P., Dougherty, R. H., Daniels, A. S., ... & Delphin-Rittmon, M. E. (2014). Trauma- focused cognitive- behavioral therapy for children and adolescents: Assessing the evidence. *Psychiatric services*, *65*(5), 591-602.

https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300255

Deblinger, E., Mannarino, A. P., Cohen, J. A., & Steer, R. A. (2006). A follow-up study of a multisite, randomized, controlled trial for children with sexual abuse-related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *45*(12), 1474-1484. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000240839.56114.bb

Deblinger, E., Mannarino, A. P., Cohen, J. A., Runyon, M. K., & Steer, R. A. (2011). Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children: impact of the trauma narrative and treatment length. *Depress Anxiety. 28*(1), 67-75. https://doi.org/10.1002/da.20744.

Deblinger, E., Stauffer, L. B., & Steer, R. A. (2001). Comparative efficacies of supportive and cognitive behavioral group therapies for young children who have been sexually abused and their nonoffending parents. *Child Maltreatment, 6*, 332–343. doi:10.1177/1077559501006004006

Deblinger, E., Steer, R. A., & Lippmann, J. (1999). Two-year follow-up study of cognitive behavioral therapy for sexually abused children suffering post-traumatic stress symptoms. *Child abuse & neglect*, *23*(12), 1371-1378. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00091-5

Dorsey, S., Lucid, L., Martin, P., King, KM., O'Donnell, K., Murray, LK., Wasonga, AI., Itemba, DK., Cohen, JA., Manongi, R., & Whetten, K. (2020). Effectiveness of Task-Shifted Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy for Children Who Experienced Parental Death and Posttraumatic Stress in Kenya and Tanzania: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry; 77*(5):464-473. doi:10.1001/jamapsychiatry.2019.4475

Ehlers, A. & Clark, DM. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy, 38*:319-345. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00123-0

Erdur Baker, Ö. (2017). *Afetler, Krizler, Travmalar ve Psikolojik Destek.*

Farhood, L. F., & Dimassi, H. (2012). Prevalence and predictors for post-traumatic stress disorder, depression and general health in a population from six villages in South Lebanon. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 47*(4), 639-649. https://doi.org/10.1007/s00127-011-0368-6

Ford, J. D., & Cloitre, M. (2009). Best practices in psychotherapy for children and adolescents. In C. A. Cortois, & J. D. Ford (Eds.), *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide* (pp. 59–81). Guilford Press.

Gerson, R., & Rappaport, N. (2013). Traumatic stress and posttraumatic stress disorder in youth: Recent research findings on clinical impact, assessment, and treatment. *Journal of Adolescent Health, 52*(2), 137-143.

https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.018

Goenjian, A. K., Karaya, I., Pynoos, R. S., Minassian, D., Najarian, L. M., Steinberg, A. M., et al. (1997). Outcome of psychotherapy among early adolescents after trauma. *American Journal of Psychiatry, 154,* 536–542.

Goldbeck, L., Muche, R., Sachser, C., Tutus, D., & Rosner, R. (2016). Effectiveness of trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and adolescents: A randomized controlled trial in eight German mental health clinics. *Psychotherapy and psychosomatics*, *85*(3), 159-170. https://doi.org/10.1159/000442824 Güler, Ö. (2019). *Travma: Nasıl Baş Edilir?* İndie Sağlık.

Haspolat, A. (2019). *Travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyüme: Temel inançlardaki değişim, ruminasyonlar ve bilgece farkındalığın rolü.* (Tez No. 540863). [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.

Hathaway, L. M., Boals, A., & Banks, J. B. (2010). PTSD symptoms and dominant emotional response to a traumatic event: an examination of DSM-IV Criterion A2. *Anxiety, Stress &Coping, 23*(1), 119-126. https://doi.org/10.1080/10615800902818771

Herbert, C. (2018). *Travma sonrası psikolojik tepkileri anlamak.* İstanbul: Psikonet.

Jensen, T. K., Holt, T., & Ormhaug, S. M. (2017). A follow-up study from a multisite, randomized controlled trial for traumatized children receiving TF-CBT. *Journal of abnormal child psychology*, *45*, 1587-1597. https://doi.org/10.1007/s10802-017-0270-0

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness.* Delta.

Kaminer, D., Simmons, C., Seedat, S., Skavenski, S., Murray, L., Kidd, M., & Cohen, J. A. (2023). Effectiveness of abbreviated trauma-focused cognitive behavioural therapy for South African adolescents: a randomized controlled trial. *European Journal of Psychotraumatology*, *14*(1), 2181602. https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2181602

Karakaya, I. (2014). Trauma focus cognitive behavioral therapy model in childhood trauma/Çocukluk çağı travmalarında travma odaklı bilişsel davranışçı tedavi modeli. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *15*(4), 350-358.

King, N. J., Tonge, B. J., Mullen, P., Myerson, N., Heyne, D., Rollings, S., ... & Ollendick, T. H. (2000). Treating sexually abused children with posttraumatic stress symptoms: A randomized clinical trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(11), 1347-1355. https://doi.org/10.1097/00004583-200011000-00008

Layne, C. M., Pynoos, R. S., Saltzman, W. S., Arslanagic, B., Black, M., Savjak, N., et al. (2001). Trauma/grief-focused psychotherapy: School-based postwar intervention withtraumatized Bosnian adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 5*(4), 277–290. https://doi.org/10.1037/1089-2699.5.4.277

Lee, A. H., & Brown, E. (2022). Examining the effectiveness of trauma-focused cognitive behavioral therapy on children and adolescents' executive function. *Child Abuse & Neglect*, *126*, 105516. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105516

Leenarts, L. E., Diehle, J., Doreleijers, T. A., Jansma, E. P., & Lindauer, R. J. (2013). Evidence-based treatments for children with trauma-related psychopathology as a result of childhood maltreatment: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, *22*, 269-283. https://doi.org/10.1007/s00787-012-0367-5

Lev-Wiesel R. (2008). Child sexual abuse: A critical review of intervention and treatment modalities. *Child Youth Serv Rev, 30*:665–673. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.01.008

Lyshak-Stelzer, F., Singer, P., Patricia, S. J., & Chemtob, C. M. (2007). Art therapy for adolescents with posttraumatic stress disorder symptoms: A pilot study. *Art Therapy, 24*(4), 163-169. https://doi.org/10.1080/07421656.2007.10129474

Mannarino, A. P., Cohen, J. A., Deblinger, E., Runyon, M. K., & Steer, R. A. (2012). Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for children: sustained impact of treatment 6 and 12 months later. *Child maltreatment*, *17*(3), 231-241. https://doi.org/10.1177/1077559512451787

Márquez, Y. I., Deblinger, E., & Dovi, A. T. (2020). The value of trauma-focused cognitive behavioral therapy (TF-CBT) in addressing the therapeutic needs of trafficked youth: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, *27*(3), 253-269. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2019.10.001

McLean, C. P., & Foa, E. B. (2011). Prolonged exposure therapy for post-traumatic stress disorder: A review of evidence and dissemination. *Expert review of neurotherapeutics*, *11*(8), 1151-1163. https://doi.org/10.1586/ern.11.94

Murray, L. K., Skavenski, S., Kane, J. C., Mayeya, J., Dorsey, S., Cohen, J. A., ... & Bolton, P. A. (2015). Effectiveness of trauma-focused cognitive behavioral therapy among trauma-affected children in Lusaka, Zambia: a randomized clinical trial. *JAMA pediatrics*, *169*(8), 761-769. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.0580

O'Callaghan, P., McMullen, J., Shannon, C., Rafferty, H., & Black, A. (2013). A randomized controlled trial of trauma-focused cognitive behavioral therapy for sexually exploited, war-affected Congolese girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *52*(4), 359-369. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.01.013

Odacı, H., & Türkkan, T. Çocuk Cinsel İstismarını Ele Alırken Karşılaşılan Tedavi Konuları: Bir Derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 15*(3): 534-547. doi: 10.18863/pgy.1181095

Orengo-Aguayo, R., Dueweke, A. R., Nicasio, A., de Arellano, M. A., Rivera, S., Cohen, J. A., ... & Stewart, R. W. (2022). Trauma-focused cognitive behavioral therapy with Puerto Rican youth in a post-disaster context: Tailoring, implementation, and program evaluation outcomes. *Child Abuse & Neglect*, *129*, 105671.

https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105671

Özden, M. Ş. (2013). *Depreme bağlı travmatik stres ve depresyon belirtilerinin göç ve sosyal destek kaybı ile ilişkisine yönelik çok faktörlü bir inceleme.* (Tez No. 342389). [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi.

Özgen, F., & Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri, 1*(34- 41).

Ross, S. L., Sharma-Patel, K., Brown, E. J., Huntt, J. S., & Chaplin, W. F. (2021). Complex trauma and Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy: How do trauma chronicity and PTSD presentation affect treatment outcome?. *Child Abuse & Neglect*, *111*, 104734. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104734

Rothbaum, BO., Meadows, EA., Resick. & P., Foy, D. (2000). Cognitive behavioral therapy In Foa EB, Keane TM, & Friedman MJ (Eds). *Effective Treatments for PTSD* (pp. 60–83). Guilford Press.

Savi Çakar, F. (2019). *Travma Psikolojik Danışmanlığı.* Pegem.

Scheeringa, M.S., Weems, C.F., Cohen, J.A., Amaya-Jackson, L., & Guthrie, D. (2011). Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for posttraumatic stress disorder in threethrough six year-old children: A randomized clinical trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52,* 853–860. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02354.x

Schouten, K. A., de Niet, G. J., Knipscheer, J. W., Kleber, R. J., & Hutschemaekers, G. J. (2015). The effectiveness of art therapy in the treatment of traumatized adults: A systematic review on art therapy and trauma. *Trauma, violence, & abuse*, *16*(2), 220- 228. https://doi.org/10.1177/152483801455503

Shapiro, F. (1995). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures.* Guilford Press.

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., et al. (2003). A mental health intervention for school children exposed to violence: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 290*, 603–611. doi:10.1001/jama.290.5.603

Takazawa, T. (2015). *The Effectiveness of trauma-focused cognitive behavioral therapy on children and adolescents who suffer from complex trauma and exhibit post-traumatic stress disorder/ symptoms: A systematic review.* Master of Social Work Clinical Research Papers, Paper 538. Available from: http://sophia.stkate.edu/msw_papers/

Thielemann, J. F. B., Kasparik, B., König, J., Unterhitzenberger, J., & Rosner, R. (2023). Stability of Treatment Effects and Caregiver-Reported Outcomes: A meta-Analysis of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy for Children and Adolescents. *Child Maltreatment*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/10775595231167383

Turan, N. ve Tanacıoğlu Aydın, B. (2021). *Travma ve Travmatik Tepkiler.* Erdur Baker, Ö., Aksöz Efe, İ. ve Doğan, T. (Ed.). Travma Psikolojisi içinde (ss. 1-22). Pegem Akademi.

Vogel, J. M. & Koplewicz, H.S. (1995). Trade Center bombing hold lessons for aftermath of Oklahoma tragedy. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter,11*(6):1-2.

Wang, W., Chen, K., & Zhang, H. (2023). Effectiveness of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy Among Maltreated Children: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, *33*(8), 913-928. https://doi.org/10.1177/10497315221147277

Yaşa, İ. (2023). Travma Sonrası Stres Bozukluğu Olan Kişilerde BDT Kullanılması Üzerine Sistematik Derleme. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, *7*(3), 703-712. https://doi.org/10.5281/zenodo.835869

'After Life' Dizisinin Kübler Ross Yas Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi

Ayşe Rümeysa Kürtünlü[28], Özlem Şener[29]

Öz

Kayıp ve kaybın ardından yaşanan duygusal süreçler tüm toplumlarda zorlayıcı, sosyal anlamda kişinin hayatını etkileyen bir durum olarak önem taşımaktadır. Bu duygusal süreçler her birey için farklı anlamlar ifade etmektedir. Yaşanan kayıp türlerinden biri olarak ölüm, geride kalanlar için zorlayıcı ve örseleyici durumlar ortaya çıkarmakta ve depresyon, travma ve yas durumlarını yaratmaktadır. Yas, kaybın ardından kişinin yaşaması gereken doğal bir süreç olarak da adlandırılabilir. Bu süreç birey için zorlu olsa da yaşamın devam edebilmesi için gereklidir. Birey kaybın yarattığı yas sürecini tamamlandıktan sonra normal seyrine geri dönebilmektedir. Film ve diziler psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan uzmanların kuramsal bilgi ve bakış açılarına derinlik katarak gerçek hayata dair gözlem yapma fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle sinema ve diziler psikolojik danışmanların mesleki alandaki yetkinliklerini desteklemelerine de olanak sağlamaktadır. Bu araştırmada, After Life dizisine konu olan eşini kaybetmiş bir adamın yaşadığı süreçler film analiz yöntemiyle Kübler Ross Yas Kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu amaçla "After Life (Yaşamdan Sonra)" dizi sahneleri kuramsal çerçevede bölüm bölüm incelenerek travmatik ve patolojik yas kavramları çerçevesinde incelenmiştir. 3 ödül ve 6 adaylığı bulunan dizi film, 2019-2022 tarihleri arasında yayında bulunmuştur. 3 sezon ve toplam 18 bölümden oluşan dizide eşini kaybetmiş bir adamın kaybının ardından yaşadığı yas ve keder süreci konu edilmiştir. Buna göre Yas aşamalarından inkâr, öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme aşamalarını içeren sahneler analiz edilerek yas sürecinde bir yaşam ve tepkileri gözden geçirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yas, Dizi Analizi, "After Life" Dizisi, Kübler Ross Aşamalı Yaklaşım, Patolojik Yas.

Abstract

Loss and the emotional processes experienced after loss are important in all societies as a challenging situation that affects a person's life socially. These emotional processes have different meanings for each individual. Death, as one of the types of losses experienced, creates challenging and traumatic situations for those left behind and creates states of depression, trauma and mourning. Mourning can also be called a natural process that a person must go through after a loss. Although this process is difficult for the individual, it is necessary for life to continue. The individual can return to his normal course after completing the mourning process caused by the loss. Movies and TV series provide the opportunity to make observations about real life by adding depth to the theoretical knowledge and perspectives of experts working in the field of psychological counseling and guidance. For this reason, movies and TV series also enable psychological counselors to support their professional competence. In this research, the processes experienced by a man who lost his wife, who is the subject of the TV series After Life, were discussed within the framework of Kübler Ross Mourning Theory using the film analysis method. For this purpose, the scenes of the TV series "After Life" were examined theoretically, episode by episode, within the framework of the concepts of traumatic and pathological mourning. The series, which had 3 awards and 6 nominations, was broadcast between 2019-2022. The series, which consists of 3 seasons and a total of 18 episodes, is about the mourning and grief process experienced by a man who lost his wife. Accordingly, scenes including the stages of denial, anger, bargaining, depression and acceptance were analyzed and a life and its reactions during the mourning process were reviewed.

Keywords: Mourning, Series Analysis, "After Life" Series, Kübler Ross Progressive Approach, Pathological Mourning.

[28] Psikolojik Danışman, Kütahya Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Kütahya, Türkiye, rmysrmys@gmail.com

[29] Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Bartın, Türkiye, osener@bartin.edu.tr

GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren yaşadığı birçok şeyin etkisinde büyümektedir. Bazı olaylar kişiyi çok derinden etkiler bazıları kişide travmatik etkiler bırakmaktadır. Bu etkiler, karşı nesneye veya kişiye yüklediğimiz anlam ile doğru orantılıdır. Kişiyi etkileyen bu durumlar; kaza, cinayet, deprem, felaket, istismar, şiddet, doğal afetler olabilir. Bireyi en çok sarsan zorlayıcı durum ise ölümdür (Cesur, 2017). Ölüm geride kalan kişilerde kısa ve uzun vadeli değişikler yaratmaktadır. Bireyin sevdiği ve hayatında olan birini kaybetmesi psikolojik olarak kişi için zorlayıcı ve ona acı veren bir durumdur. Literatürde "kayıp yaşama" kısa bir süre önce önem verdiği birini ölüm nedeniyle yitirmiş olan bir bireyin içinde bulunduğu nesnel bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kayıplardan sonra birey, fizyolojik ve psikolojik olarak yas sürecini yaşamaya başlamaktadır (Arıcı, 2014).

Her bireyin kayıpların ardından gösterdiği tepkiler farklıdır. Ölen kişinin ardından bireyin yaşadığı, normal ve olması gerektiği kabul edilen yas tutmak vardır. Yas tutmak, bireyin yaşadığı acıyı ve duygularını dış dünyaya yansıtmasını sağlayıp, bireyin acısını yaşamasında ve bu süreci anlamlandırmasında önemli rol oynamaktadır (Çolak ve Hocaoğlu, 2021). 'Bir yakının ölümü travmatik bir kriz olarak kabul edilmekte ve travmatik bir kriz aniden ortaya çıkan, acı verdiği herkes tarafından kabul edilen; ruhsal varoluşu, sosyal kimliği ve güvenliği tehdit eden bir durum olarak açıklanmaktadır' (Ateşoğlu, 2017). Yas zorlayıcı ve acı veren bir durum olduğu kadar doğal bir durumdur. Bu nedenle yas sürecine hastalık gözüyle bakmamak gereklidir. Bireylerin gelişimsel özellikleri ve bulundukları yaş itibari ile verdikleri tepkiler birbirinden ayrılmaktadır. Bu noktada bireyin sadece içinde bulunduğu gelişim özelliği değil farklı etmenler de yas sürecini etkilemektedir. Bunlar; bireyin kişilik özellikleri, ölen kişi ile olan ilişkisi, baş etme tarzı, dini inanışı, ekonomik durumu ve ölümü algılama biçimi gibi faktörlerdir (Bildik, 2013).

Kübler Ross yas sürecini beş evrede ele almaktadır (Santrock, 2015). Kübler Ross Chicago Billings Hastanesi'nde ölümcül hastalarla geçirdiği iki buçuk yılın sonunda ortaya koyduğu "Ölüm ve Ölmek" adlı eserinde beş aşamalı yas süreci modelini, görüşmeler yaptığı hasta ve hasta yakınlarından edindiği bilgi ve izlenimlere dayandırdığını ifade etmektedir. Bu yaklaşımı, yakınını kaybeden bireylerden çok hayatını kaybeden hastalar için geliştirmiştir. Belirli bir kitleye uygulanan model farklı kitlelere de uygulanmıştır. Hastalarının uzun süreli baş etmesi gereken acı verici yaşam deneyimlerinde bu aşamaları yaşamalarını sağlıklı bir baş etme yöntemi olarak ele almıştır (Kübler-Ross, 2010).

Ross'un kuramına göre yas inkâr, öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme olarak beş aşamalı yaşanır. İlk aşama olan İnkâr ve yalnızlaşma aşamasını kısa süreli ölüme karşı geliştirilen bir savunma mekanizması olarak ele almıştır. Sevdiği kişiyi kaybettiğini öğrenen bireyin ilk tepkisi şok olur ve "hissizlik " durumunu yaşar (Kahraman, 2021). Travma yaşayan bireylerin zaman zaman inkâr etmeye ihtiyaç duyabildiğini, konuşmanın içeriğinde yer alabileceğini fakat

sonrasında inkârın barındığı o konuşmayı yapmamış gibi bambaşka bir konuya geçilebileceğini ve tam zıddı cümlelerin kurulabileceğini ifade etmiştir (Kübler-Ross, 2010). Yas sürecinin sağlıklı bir şekilde atlatılması ölümün anlamlandırılabilmesiyle kolaylaşmaktadır. Ölüm bir kaza, doğal afet sonucu meydana geldiyse bireyler için daha kabul edilir olduğu görülmektedir (Santrock, 2015).

İkinci aşama olan Öfke aşamasında inkarın artık sona ermesi gerektiği noktada kıskançlık ve dünyaya küskünlük olarak tanımlanabilecek duygularının açığa çıktığı bir evre olduğunu belirtmiştir. Bu aşamadaki bireyin öfkesiyle mücadele edebilmenin hem bireyin çevresi hem de tedavi aşamasında ilk aşamadan çok daha büyük zorlukları bünyesinde barındırdığını ifade etmiştir. Öfkenin travmatik durumdan çıkarak hayatın geneline, rastgele durumlara yayılıp, bireyin genel bir tepki haline gelebildiğinden özellikle tedavi sürecinde bireye saygı duyulduğunu, özel vakit ayarlanarak ve ilgiyle dinlenilerek ve bu fark ettirildiğinde öfkenin zamanla azalacağını ifade etmiştir (Kübler-Ross, 2010). Kaybedilen kişiye özlem duyulan, aranılan birkaç aydan birkaç yıla kadar sürebilecek aşamadır. Kayıpla yüzleşildiğinde özlem duygusunun yoğunluğu ve ağlamaların yoğun olarak görülebildiği ifade edilmektedir (Kahraman, 2021). Bu aşamada birey iki ruhsal durum arasında döngüsel bir süreç yaşamaktadır. Yoğun özlem duyguları kaybettiği kişiyi aramasına, arama davranışları da özlem duygularının artması ile sonuçlanabilmektedir (Kahraman, 2021).

Üçüncü aşama olan Pazarlık için bireyin Tanrı ile bir tür anlaşma yaptığını ve Tanrı'dan isteme şeklini değiştirirse istediği sonuca ulaşabileceğini düşündüğü evre olduğunu ifade etmiştir. İlk aşama olan İnkâr ile hoş olmayan gerçeklerle yüzleşemediyse ve ikinci aşamada var olan öfkeyi yaşamamışsa bireyin bir tür anlaşma yapabileceği üzerinde durmuştur (Kübler-Ross, 2010).

Dördüncü aşama olan Depresyon için ölümcül hastaların iki tür depresyon ile yas sürecinin bu evresine adım attıklarını ifade etmiştir. İlk evrenin tepkisel depresyon, ikincisinin ise hazırlık depresyonu olarak ele alınabileceğini ve ilk aşamanın kayıp sonrası mevcut kayıplara yönelikken ikincisinin sonraki aşamalarda yaşanabilecek olası kayıplara dönük hazırlayıcı bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Burada önemli olanın bireyin kederini bastırması ya da kederi bir anda unutup hayatına olduğu gibi devam etmesine yönelik sürekli telkinlerin verilmesinden çok, onun kederini ifade edebilmesine olanak sağlanmasının ve yanında olunmasının faydalı olabileceği üzerinde durmuştur. Bireyin bu aşamada geçmişten çok gelecek üzerine endişelerinin ağırlık kazandığını belirtmiştir(Kübler-Ross, 2010). Birey gerçeği kabullenerek hayatını yeni şartlara göre düzenleyebildiği, hayata farklı bir bakış açısı geliştirdiği bir evrededir (Gören, 2016).

Beşinci ve son aşama olan Kabullenme için bunun mutlu bir aşamadan ziyade sessiz bir bekleyiş olduğu üzerinde durur. İlk dört aşama tamamlanarak, bireyin kendisine ve yaşanılan travmatik olaylara verdiği tepkinin yaşam süreçlerini olumsuz etkilemeyen bir noktaya geldiğini belirtmiştir (Kübler-Ross, 2010).

Yas sürecindeki bireylerin içinde bulunduğu aşamalar farklılık gösterebilir. Her birey aynı kaybı yaşamış olsa dahi farklı tepkiler gösterebilmektedir ve bu aşamaları tamamlayamayabilir (Şahin, 2016). Bu aşamalar arasında sıralı bir geçiş görülmeyebilir çünkü aşamalara sınırlar belirlenmemiştir (Özmen, 2014).

Ülkemizde eş kaybı üzerine yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, evliliğin ölüm nedeniyle sonlanmasının geride kalan eş açısından zorlu bir durum olduğunu göstermektedir. Maddi ve manevi kaynakta azalmaların, evlilik süresince yapmadığı işleri kayıp sonrasında yapma, yeni rol ve olumsuz bir duygulanımın meydana geldiği, sağlık durumlarında ve depresyon düzeylerinde artış olduğu ifade edilmektedir (Öksüzler, 2015). Bu analizde Tony'nin köpeğin beslenmesi dolaştırılması gibi bakımını üstlenmesi, geri dönüşüm çöplerini ayırma, çamaşırları yıkama, gelen postaları kontrol etme, alışveriş yapma gibi yeni görevleri üstlenmesinin gerektiği ve bu görevleri yerine getirmekte zorlandığı görülmektedir.

Ülkemizde psikolojik danışmanların yas danışmanlığı alanına yönelik eğilimlerinin incelendiği araştırmada kendi ertelenmiş yaslarıyla, ölüm korkularıyla yüzleşmekten kaçındıkları ve yas danışmanlığı alanında deneyim eksikliklerinden dolayı bu çalışma alanı konusunda isteksiz oldukları bulunmuştur (Köseoğlu ve Yıldız Önal, 2021). Bu dizi analizi psikolojik danışmanların kendi kayıp, yas süreçleri ile ölüm korkularını inceleyebilecekleri bir bakış açısı sunmaktadır.

Yakın kaybının birey üzerindeki psikolojik etkileri konu alanında ülkemizde gerçekleştirilen çalışmada; kayıp yaşayan bireyin hayattaki amacını fark etme, anlam arama ve bulma, kaybettiği kişi ile özdeşim kurarak onun bıraktığı görevleri yerine getirme, empati yeteneği gibi yeni beceriler kazandığı bulunmuştur (Atak ve Atak, 2022). Bu çalışma ile ana karakterin kayıp sürecinde hayatında anlam bulma süreci incelenmiştir.

Gerçekleştirilen bir diğer çalışma içerik analizi yöntemi ile Model grubunun : Levlâ' nın Hikâyesi albümünde beş parçayı Kübler Ross'un kuramına göre değerlendirdikleri çalışmadır. Bu çalışma yas sürecinin başlangıç ve sonunun, evrelerle ilerleyen bir süreç olmaktan ziyade yası yaşayan bireylerin kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Akçakaya, Akyüz ve Pulat, 2019).

Kübler Ross yas kuramının evrelerini "Tepedeki Ev" dizi incelemesi ile ele alan çalışmada bir ailenin yaşadığı travmalarla büyüme süreçleri yaşadıkları travmanın her aile üyesinin farklı bir yas sürecinde yer aldığını ortaya koymuştur. Yas evrelerinin birbirlerini tamamlar nitelikte olduğu ve bireyler üzerinde etkiler bıraktığını, bu etkilerin bireysel farklılıklar içerdiği ifade edilmiştir (Alparslan, 2021).

Bu araştırmanın temel problemi aşamalı yas kuramına göre After Life (yaşamdan sonra) dizisinin film analizi yöntemiyle ele alınması ve psikolojik danışma sürecine katkılarının

incelenmesidir. Bu bağlamda dizide adı Tony olan baş karakterin eşinin kaybının ardından yaşadığı yas ile aşamalı yas kuramına göre yas süreçlerinin ilişkililiği ele alınmaktadır.

KAYIP ve YAS KAVRAMLARI

Yas ve Türleri

Literatürde yas kavramını ilk kullanan kişi Freud olarak bilinmektedir (Freud, 2017). Yas türleri dört başlıkta ele alınmaktadır; normal yas, patolojik yas, travmatik yas ve tamamlanmamış yas. Travma, kayıp ve yas kavramlarıyla ilgilenen birçok yazara göre yas bir süreçtir. Yas, tamamlanması gereken ve kayıp öncesi denge durumuna dönmeyi gerektiren bir süreçtir (Bildik, 2013).

Hayatta değerli ve sevilen birini kaybetmek acı verici bir durumdur. Bu kaybı aniden beklenmedik bir şekilde yaşamak ise travmatik yas olarak adlandırılır. Sözü edilen travmatik olay bireyin fiziksel iyilik hali kadar psikososyal iyilik halini de tehdit etmekte ve ciddi sağlık problemleri yaşanmasına sebep olabilmektedir. Travmatik yas durumu bireyin bedensel ve ruhsal problemler yaşamasında çok büyük risk taşımaktadır (Güler ve Keskin, 2021).

Normal yas kayıp sonrası gösterilen bilişsel, duygusal ve fiziksel tepkilerin kaybın ikinci yılından itibaren; sıklık ve şiddeti zamanla azalmakta ve bireyin hayat akışı normale dönmekte, işlevselliğini sürdürmektedir. Patolojik yasta çok uzun süren yas dönemiyle birlikte büyük ve şiddetli yas tepkileri görülmektedir. Altı yıldan bir yıla kadarki zaman diliminde bireyin işlevselliğini engelleyecek düzeyde olması da dikkate alınan belirtilerdendir. Travmatik yas ise beklenmedik, ani bir kaybın ardından görülmekte olan yas türüdür. Normal yas nasıl her birey için geçerliliğini koruyan özelliklere sahipse travmatik kaybın da o kadar bireysel farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir. Bu noktada olayın türü, etki yoğunluğu ve yas tepkileri normal yasla aralarındaki farkı ortaya çıkaran ana noktalar olmaktadır (Aksöz Efe ve Erdur Baker, 2017).

Yas Tepkileri

Yetişkinlerde kayıp, travmatik olay ya da sonrası görülebilen tepkiler dört ana başlıkta ele alınmaktadır (Aksöz Efe, Doğan ve Erdur Baker, 2021).

Fizyolojik tepkiler yorgunluk, bitkinlik, uykusuzluk, uyku düzeninde bozulma, aşırı uyuma, uyuyamama veya uykuyu sürdürememe, yaygın baş ağrısı, iştahsızlık, baş dönmesi gibi özellikleri taşımaktadır. Davranışsal tepkiler; asabi ve gergin hissetme, görünür bir neden yokken ağlamaklı olma, sosyal geri çekilme, şüphecilik, yargılayıcılık olarak özellerini taşımaktadır. Duygusal tepkiler; şok, öfke, çaresizlik, hissizlik, değersizlik, sinirlilik hali başlıklarını içermektedir. Bilişsel tepkiler ise yanlış inançlar geliştirme, yaşadıklarını çarpıtma, değiştirme olarak ifade edilmektedir (Aksöz Efe, Doğan ve Erdur Baker, 2021).

Yas Müdahale Yöntemleri

Kayıp ve yas alanında çalışan psikolojik danışmanların bu süreçte faydalanabilecekleri üç etkili danışman rolü olduğu ifade edilmektedir. Bunlar şahitlik, kolaylaştırıcılık ve iş birlikçiliktir (Harzadın, 2021).

Şahitlik rolünde danışanın yaşadığı kayıp sürecini paylaşacağı güvenli bir alanın varlığı önemlidir, danışan duygularını güvenli alanda rahatlıkla yaşarken danışman süreçte danışanın yanında olarak sürece şahitlik yapmaktadır. Danışman konuşmaktan çok dinlemekte, sessizliği süreçte terapötik teknik olarak kullanmakta, danışanlara önceden belirlenmiş tepkilerle karşılık vermemekte, güvenli alanda yaslarını yeniden ele alabilecekleri ve kendi yaslarını yaşayabilecekleri bir ortam oluşturulmaktadır (Harzadın, 2021).

Kolaylaştırıcı rolde danışanın istek ve ihtiyaçları çerçevesinde araştırmayı destekleyen sorular tercih edilmektedir. Danışmanın aldığı sorumlulukların artışı danışanın sorumluluğundaki düşüşü ortaya çıkardığı dikkate alınmaktadır. Terapötik teknikler sürecin içerisinde danışana sorularak kullanılmaktadır (Harzadın, 2021).

İş birlikçi rolünde, danışman danışanları hikayelerinin baş rolü olarak değerlendirmekte, yansıtmalar yapmakta, "ne" ve "nasıl" sorularıyla danışanı ön plana çıkarmayı temele almaktadır. Öğreticilik yönleri bulunmakla birlikte bu tavsiyeden ziyade bilgi paylaşımı şeklinde gerçekleşmektedir (Harzadın, 2021).

"AFTER LİFE" DİZİSİNİN KÜBLER ROSS AŞAMALI YAS KURAMI BAĞLAMINDA ANALİZİ

After Life dizisinde travmatik bir kayıp sonrasında aile üyelerinin kayıp ve yas süreci ele alınmıştır. Dizide eş (Tony)'nin yaşadığı yas süreci ve yas belirtileri ve travma sonrası büyüme kavramları Kübler Ross'un Aşamalı Yaklaşımı açısından ele alınmıştır. Karakterin yas teması açısından analizi yapılmış, gerekli görülen sahneler literatür taraması dikkate alınarak incelenmiştir.

Dizinin Konusu

Bir gazetede yazar olarak çalışan Tony, gazetenin müdürü olan Matt 'in kız kardeşi Lisa ile evlenir. Lisa ve Tony Brandy adındaki köpekleriyle birlikte yaşamaktadırlar. Mutlu evlilikleri olan çift, evlilikleri boyunca anılarını videolara kaydetmektedir. Evliliklerinin yirmi beşinci yılında Lisa; meme kanseri tanısı alır ve hastanede uzun bir süre tedavi görmeye başlar. Tedavi süresince Lisa, eşi Tony'ye kendi ölümünden sonra izlemesi ve yaşama bağlılığını sürdürebilmesi için videolar kaydetmiştir. Tedavi sonrası hayatını kaybeden Lisa'nın ardından Gazetedeki iş yaşamına bir süre devam edemeyen Tony bu süreçte intihar girişiminde bulunur fakat başarılı olmaz. Dizi bu intihar girişiminden sonra başlamakta ve geçmişten kesitleri, anıları videolar aracılığıyla işlenmektedir. Tony, köpeğini eşinden bir hatıra olarak görmekte ve

onu beslemeyi kendi beslenme sürecinden daha ön plana almaktadır. İntihar girişiminden sonra psikoterapiye başlamasıyla, gazetedeki işine de geri döner ancak eski sosyal yaşantısına dönmekte zorlanır. İnsanlarla olan iletişimi, hayatı değerlendirme biçimi değişmiştir. Babası ise Alzheimer tanısı ile huzurevinde kalmaktadır. Çalıştığı gazetede Matt ve Tony'nin çalışma arkadaşları kaybı sonrası eskisi gibi davranmaya, eski iletişim şeklinde- esprileriyle onun daha fazla iletişimde kalabilmesi için çabalamaktadırlar. Sandy isimli bir stajyer gazeteye alınmıştır ve bu stajyerden Tony'nin sorumlu olduğu ifade edilmiştir. Tony gazete için haber yapılacak kişilerle röportaj yapmaya ekip arkadaşı Lenny ile gitmektedir. Eşi Lisa'nın kaybının acı dolu izleri Tony'de henüz tazeliğini korurken babasının vefat ettiği haberi ile bir kez daha kayıp sürecinin içerisinde yer alır.

Yas Kavramları Açısından Değerlendirme

Tony karakteri çerçevesinde; yas türleri, yas tepkileri, yas ile baş etme yolları, yas sürecinde kaynaklar, yas sürecini etkileyen faktörler ve yas müdahale yöntemleri başlıkları çerçevesinde incelenmiştir.

Yas Türleri

Birincil ve ikincil kayıp çerçevesinde değerlendirildiğinde Lisa'nın ölümüyle birlikte Tony'de birincil kayıp oluşmuş ve eş kaybıyla birlikte kurulan gelecek hayalinin, cinsel yakınlığın da yitimiyle ikincil kayıp olarak ele alınabilmektedir.

Hayatında önemli bir yerde olan Lisa'nın evliliklerinin yirmi beşinci yılında kanser tanısı alarak beklenmedik bir şekilde kaybetmesiyle birlikte, hayatında kayıp sürecine kadar gerçekleştirdiği işleyişi yerine getiremediği, işlevselliğinin bozulduğu görülen Tony travmatik bir yas yaşamaktadır. Lisa'nın kaybı aniden ortaya çıkan olumsuz bir yaşantıdır. Lisa ve Tony'nin kurduğu hayaller, evlilikleri ile yaşadıkları mutluluk ve evlilikle birlikte özellikle Tony'nin hayatına kattığı anlam Lisa'nın kaybıyla yerini anlamsızlık duygusuna bırakmaktadır (Seri(S)1:Bölüm(B):, 9:08). Bu süreç Tony'nin dünyaya ilişkin algılarında köklü değişimleri meydana getirdiği görülmektedir. Travmatik yas yaşayan Tony'nin Lisa'yı ani bir şekilde kaybetmesi baş etme mekanizmalarında ve dünyayı anlamlandırma sürecinde değişikliklere neden olmakla birlikte; algılarını bozduğu ve ruhsal anlamda zorlanmalar yaşamasına neden olduğu görülmektedir(S1:B:1, 12:18). Madde kullanımı ile risk faktörleri görülmektedir. Bu da Tony'nin yası yaşama düzeyini normallikten uzaklaştırmakta ve yasın tamamlanmasını geciktirmektedir. Tony'nin yaşadığı kaybın ardından içinde bulunduğu süreç dikkate alındığında travma sonrası stres bozukluğunun belirtileri görülmektedir (S1:B:1, 22:18).

Yaşanılan travmatik kayıp, Tony'nin baş etme mekanizmalarındaki değişiklikle birlikte yas sürecinin tamamlanması geciktirmektedir. Tony'nin başarılı olmayan intihar girişiminin ardından tekrar görülen intihar denemeleri Tony'nin yaşadığı kayba bağlı olarak travmaya bağlı

travma sonrası stres bozukluğunun görülebilme ihtimalini meydana getirmektedir (S1:B:2, 0:55).

Yas Tepkileri

Dizide Tony karakterinde kaybın ardından geçen uzun zaman zarfına rağmen patolojik yas belirtilerinin devam ettiği görülmektedir. Tony'nin gösterdiği yas tepkileri fiziksel, davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere 4 ana başlıkta değerlendirilmiştir.

Fiziksel Tepkiler: Tony'nin uyku düzeninde bozulmalar olduğu, uyku ilacına başvurduğu zamanların olduğu görülmektedir. İştahsızlık yaşadığı evde yiyecek hiçbir şeyin kalmadığı; kalan son konserveyi de köpeğine verdiği kendisinin sadece alkol içtiği gözlenmektedir (Seri(S)1:Bölüm(B):1, 2:50) (S1:B:1, 18:30).

Davranışsal Tepkiler: Tony, dizinin ilk iki sezonunda gergin ve asabi tavırlarıyla dikkat çekmektedir. Öyle ki bu tavırlar yakın çevresine ve tanımadığı bireylere de uzanabilmektedir. Sokaktan geçen hiç tanımadığı bireylere karşı da yoğun bir öfke hissedebilmekte (S1:B:1, 20:30) ve aşırı tepkisel davranışlar sergileyebildiği görülmektedir (S3:B:1, 23:10). Yabancılaşma, sosyal geri çekilmeler yoğun olarak görülmektedir(S1:B:1, 18:30). Yolda yürürken evsiz çocuklar için para toplayan bir gencin söyledikleri karşısında öfkelenerek aynı yerde bulunan kanser hastalarına yardım için para toplayan yaşlı bir kadına elindeki parayı verip ardından el hareketi çekerek oradan uzaklaşmaktadır (S1:B:5, 14:10). Özellikle kaybın ardından ilk yıl, iş arkadaşlarından ve onlarla vakit geçirmekten; eskiden gerçekleştirdiği spor ve sanatsal aktivitelerden uzaklaştığı görülmektedir. İlkokula giden yeğeni George'un arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldığını öğrendiğinde zorba çocukları çekiçle tehdit etmesi(S1:B:5, 1:45-2:23) bu başlıkta ele alınabilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde yoğun çatışma sorunları özellikle iş hayatında görülmektedir. Dünyaya karşı bir güvensizlik görülmektedir.

Duygusal Tepkiler: Bir lokantada yemek yerken lokantadaki diğer insanların ağızlarından çıkan sese(S1:B:1, 20:30) ve bir babanın bebeği ile oynarken kullandığı cümlelere gösterdiği agresif tepkiler , kendisinden para isteyen gençlerin ısrarcı tavırlarını sebep göstererek şiddete başvurması, yaya yolunu kullanacakken bir aracın hızla geçmesi sonucu elindeki bitkiyi aracın camına fırlatıp araca zarar vermesi(S3:B:1, 23:10) gibi tepkilerinde öfkenin yoğunluğunu görülmektedir. Tony'nin intihar etme isteği(S1:B:3, 18:45-20:23), yemek yeme isteğinin azalmış oluşu(S1:B:1, 18:30) ve hayatta olmak istemediğine yaptığı vurgularla(S1:B:5, 20:25) birlikte uyuşturucu madde kullanmayı denediğini görülmektedir. Sinirlilik hali ve karamsar olma duygularını da yoğun olarak görebilmekteyiz. Özellikle iş arkadaşlarının hayata umut katmaya çalışan şakacı tavırlarını sürekli olarak eleştirmesinden(S1:B:3, 3:00-4:38) ve haber yapmak için gittiği kişilerin davranışlarının anlamsız olduğuna yönelik dile getirdiği ya da o an

dile getirmese de ekip arkadaşı ile röportaj sonrası bireyler hakkındaki ifade ettiği kişisel düşüncelerinden anlaşılmaktadır.

Bilişsel Tepkiler: Tony'nin kendine olan inancını yitirdiği görülmektedir. İş yerinde iletişim kurmaktaki isteksizliği ve kayıp sonrası süreçte işine gösterdiği heyecanın ve verdiği emeğin azaldığı eski kayınbiraderi Matt 'in "Eskisi gibi haberler yazmıyorsun, sadece iş yerine uğruyor ve kovulmaktan da korkmuyorsun cümlelerinden anlaşılmaktadır" (S1:B:1, 11:03).

Kübler Ross Aşamalı Yaklaşım

Kübler Ross'un "Beş Aşamalı Yas Süreci" Modeline göre ilk aşama olan İnkâr aşamasını, ölümü kabullenememe kısmını dizide görüyoruz.

Dizi ikinci aşama olan öfke aşamasıyla başlamaktadır. Tony'nin iş yerinde ve dışarıda yemek yediği, alışveriş yaptığı ve köpeğini gezdirirken karşılaştığı bireylere yansıttığı öfke durumunu görmekteyiz. Yemek yerken çevresindeki bireylerin yemek seslerine, kafede arkadaşları ile zaman geçirirken diğer masalardaki bireylerin konuşmalarına, davranışlarına ciddi tepkiler verdiği ve bu tepkiler sonrasında da mekândan ayrılmalarına neden olan durumlar ikinci aşamanın somut örnekleri arasındadır. Bu aşamanın görüldüğü sokaktan geçen hiç tanımadığı yaya geçidinde durmayan araca elindeki saksıyı fırlatması(S3:B:1, 23:10), arkadaşlarıyla lokantada yemek yerken diğer kişilerin yemek yeme seslerine öfkelenmesi ve ortamdaki iletişimi sadece bu konuya sabitlemesi (S1:B:1, 20:30), dışarıda yemek yedikleri mekanda bir babanın bebeği ile konuşma şekli ile dalga geçerek rahatsızlığını yüksek sesle ve dalga geçerek ifade etmesi (S3:B:3, 12:00), yolda yürürken evsiz çocuklar için para toplayan bir gencin söyledikleri karşısında öfkelenerek aynı yerde bulunan kanser hastalarına yardım için para toplayan yaşlı bir kadına elindeki parayı verip ardından el hareketi çekerek oradan uzaklaşması (S1:B:5, 14:10), ilkokula giden yeğeni George'un arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldığını öğrendiğinde zorba çocukları çekiçle tehdit etmesi(S1:B:5, 1:45-2:23), eski kayınbiraderi Matt ile yogaya gittiklerinde eğitmenin ağız seslerinden rahatsız olarak tartışıp küfür ederek ortamdan ayrılması yogaya gittikleri(S2:B:1, 22:40) sahneleri ele alınabilir. Dizide Anne'in Tony'ye özel vakit ayırması, onu ilgiyle dinlemesi ve kendisinin de benzer bir kayıp sürecini yaşamış olması(S1:B:4, 10:40); Tony'nin öfke tepkileri göstermeden, saygı ve sevgi çerçevesinde, kurduğu iletişime özen göstererek ve diğer bireylerle kurduğu iletişim türlerinden farklılık göstermesini sağlamaktadır.

Üçüncü aşama olan depresyon evresine zaman zaman öfke aşamasının da dahil olduğu görülmektedir. Tony'nin Lisa'nın ölümünü, artık olmayacağını kabul etmesi fakat sık sık Lisa'nın hastanede Tony için kendisi olmadan nasıl yaşaması gerektiği ve sağlığına hayatına özen göstermesine yönelik çektiği video kayıtlarını her sabah uyandığında ve her gün işten eve döndükten sonra izlemesi(S1:B:1, 0:30) (S1:B:1, 25:50), başka planı olmamasına rağmen iş arkadaşlarının etkinlik planlarını reddetmesi (S1:B:1, 19:42); geçmişe ait video kayıtlarını

izlerken garajı spor salonu yaptığı görülmekteyken eskiden gerçekleştirdiği spor ve sanatsal aktivitelerden uzaklaştığı (S3:B:2, 0:30), sahilde köpeğini gezdirmeye çıkardıktan sonra denizde intihara kalkışması (S1:B:3, 18:45), uyuşturucu madde temin etmek için evinde buluştuğu madde bağımlısı bireyden madde alması(S1:B:2, 22:00), babasının ölümünden sonra ilaç alarak intihar etmeyi planlaması (S2:B:6, 26:00)depresyon aşaması özelliklerini taşımaktadır.

Son aşama olan Kabullenme'ye Tony'nin geçemediği, değişen şartlara göre uyum sağlamakta zorlandığı, eski etkinlik ve yaşam biçimini geride bırakarak kendi yaşamından keyif alamadığı, intihar etmeyi sık sık düşündüğü, uyuşturucu madde ve uyku ilacı kullanımı da dikkate alınarak ifade edilebilmektedir. Bu açıdan ele alındığında Tony'nin kendi hayatını anlamlandırma sürecine adım atamadığı, hayatın anlamsız olduğuna ve yaşamaya değer olmadığına yönelik inançlarının ağır bastığı görülmektedir. Lisa'nın ölümüne kadar yapmaktan keyif aldığı sanat galerisi gezmek, spor yapmak, fotoğraf-video çekmek, mesleği olan gazetecilik, arkadaşlarıyla dışarıda vakit geçirmek gibi faaliyetler artık hayatında yer almamaktadır. Bu faaliyetlere geri dönebilmesi için arkadaşlarının ve yakın çevresinin attığı adımlar sonuçsuz kalmaktadır. Çünkü Tony arkadaşlarıyla her dışarı çıktığında kendisini ve çevresindeki bireyleri huzursuz ederek o günü geçirmektedir. Arkadaşlarının tek kişilik gösteri izlemeye götürdükleri(S1:B:3, 20:23), dışarıda yemek yemeye çıktıkları(S3:B:3, 12:00) ve yogaya gittikleri(S2:B:1, 22:40) her adım Tony'nin öfkeli bir şekilde ortamdaki diğer bireylerle tartışarak mekanlardan ayrıldığı sahneler ele alınabilir.

Yas Müdahale Yöntemleri

Tony, eşi Lisa'nın mezar ziyaretleri esnasında onun gibi eşini kaybetmiş olan Anne ile konuşmakta ve gerçekleştirdikleri görüşmeler psikolojik danışma müdahale stratejileri açısından değerlendirilebilecek özelliklere sahiptir. Anne karakteri şahitlik ve iş birlikçi rolündeki psikolojik danışman özelliklerini göstermektedir.

Tony ile sahnelerinde konuşmaktan çok dinlediği, özellikle ilk tanışmalarında Tony'nin konuşmasını beklediği(S1:B:4, 10:40), onun verdiği cevaplara göre süreci yönettiği görülmektedir. Anlattıklarından fazlası için çok fazla soru sormadığı, güven ortamında kendisini rahat ve paylaşıma açık hissedene kadar beklediği, danışandan yol alarak ilerlediği görülmektedir. Tony iş yerinde yaşadıkları ve hayatıyla ilgili paylaşımlar yapmaya başladığında Anne Tony'nin yanında olarak, paylaştığı duyguları dinleyerek şahitlik yapmaktadır(S1:B:5, 23:05). Anne sessizliği yapıcı bir şekilde kullanmaktadır. Anne'in kurduğu güvenli ortamda; Tony kendisini, iş yerinde yaşadıklarını, Emma ile olan iletişim süreçlerinde duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşmaktadır. Tony Lisa'dan sonra hayatına başka bir kadını alamayacağı düşüncesini Anne ile paylaşırken Anne etkin bir şekilde dinlemekte ve dünyanın kendisinin etrafında dönmediği, belki güzel geçen bir randevu sonrası karşısındaki kişinin mutlu olabileceği ve bu mutluluğun onu da mutlu edebileceğini söylemektedir. Bir sonraki

görüşmelerinde Anne 'in kurduğu bu cümleyi hayatının içinde anlamlandırmaya çalıştığını "sonra senin dediğin bir şey aklıma geldi. Her şey benimle ilgili değil ve canım yanıyor olsa da dünyadaki kendi ufak köşemi biraz olsun belki daha güzel bir yer yapabileceksem hayat belki yaşamaya değer" cümlesiyle üzerine düşündüğünü(S1:B:5, 23:50) ve kendi yas sürecini değerlendirdiğini ifade ettiği görülmektedir. Ve dizi boyunca Anne onun konuşmasını dikkatle dinlemekte, bir bankta yanında oturmakta ve konuşma sürecinde çok az kelimeyle sürece katılmakta, daha çok Tony'nin kendini ifade etmesine, duygularını paylaşmasına fırsat tanımaktadır(S1:B:5, 23:16). Anne ile konuşmaları Tony'nin onun fikrini ve desteğini almak istediğini, Tony'nin sözlü ve sözsüz olarak ifade ettiği cümlelerinden yola çıkarak verdiği tepkiler yas sürecini güvenli olan ortamda yeniden yaşayarak, farklı bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağladığı görülmektedir.

İş birlikçi rolünde Anne'in araştırma için teşvik eden cesaretlendirici bir tavırda olduğu, ilk olarak Tony'nin kendilik algısını "İyi insanlar, başkalarına iyilik yaparlar. Sen de iyi birisin Tony, dünyaya sunacak çok fazla şeyin var. Zekisin, komiksin, müthişsin." cümleleriyle olumlu bir şekilde tanımlayarak ve karşı cinsle görüşme yapması konusunda görülmektedir. Görüşmede nasıl konuşacaklarını rol oynama şeklinde deneyebileceklerini Anne teklif etmekte ve Tony'de denemeye başlamaktadır(S1:B:4, 11:05). Tony'nin bu görüşmeden sonra teklifi kabul ederek görüşmeye gittiği görülmektedir.

Tony'nin Anne ile olan konuşmaları dikkate alındığında depresyon aşamasında olan Tony'nin eski kayınbiraderi ve terapistinin sürekli olarak üzüntüsünü atlatması ve hayatını yoluna koyması gerektiği üzerine ısrarcı telkinlerine öfkeli yanıtlar verirken, Anne Tony'nin mezarlıkta kederini yaşayabilmesine izin verdiği, sessizce yanında oturarak eşlik ettiği görülmektedir. Tony konuşmayı başlatana kadar Anne yanında sessizce oturmaktadır ve bir süre sonra Tony konuşmayı başlatarak günlük yaşamından, yaşadığı olaylar karşısında neler yapması gerektiği üzerine Anne ile konuşup fikir almakta ve sorduğu sorularla onun tecrübelerinden yararlanmak istediği anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada yas sürecindeki bireylerin fiziksel, davranışsal, duygusal ve bilişsel süregelen tepkilerinde farklılıkların meydana geldiği, kayıp yaşayan her bireyde farklı tepkilerin görülebildiği, aynı kaybı yaşayan bireyler arasında da farklılıkların meydana gelebileceğini göstermek amaçlanmıştır. Kübler Ross yas kuramındaki evrelerin bireyler arasında farklı aşamalarda seyir gösterebildiği, farklı evreler arasında zaman zaman geçişlerin zaman zaman ise farklı evrelerin birlikte yer alabildiğini göstermiştir.

Sosyal destek kaynakları; yas sürecindeki bireyin yas sürecini sağlıklı atlatabilmesini sağlamaktadır (Harzadın, 2021). Bu dizinin analiziyle; Lisa'nın kaybından sonra düzenli olarak onun mezarını ziyaret ederken, onun gibi eşini kaybeden Anne ile konuşmakta ve terapiden çok

Anne ile konuşmalarının kayıp sonrası iyileşme sürecine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sosyal destek, aynı süreçleri yaşamış iki kişinin birbirlerine ne kadar iyi geldiklerini göstermektedir. Travma, kayıp ve yas süreçlerinde toplum tarafından gösterilen abartılı destekler çoğu zaman kişi tarafından onaylanmamaktadır ve kabul edilmemektedir. Bireyin asıl istediği; acısının geçmesi için uğraşan birilerini görmek değil, onu anlayabilen insanların etrafında olmasıdır (Akt. Yıldız, 2009). Anne ile Tony arasında gelişen bu sosyal destek buna örnek olarak gösterilebilmektedir. Tony yaşadığı yası insanlara karşı yıkıcı bir biçimde, öfkeli bir iletişim ile yaşamaktadır. Çevresindeki insanların bu alaycı ve eleştirel mizahı belli bir süre kabul etmeleri Tony'ye destek olmuştur fakat belli bir süre sonra bu tavrı insanlar tarafından hoş karşılanmamaya başlamıştır. Bu da Tony'nin kendine gelmesinde ve Kübler Ross'a göre bir sonraki evreye geçmesindeki işaretlerden birisi olarak görülmektedir. Tony yaşadığı kayıp sonrası yas sürecinde Lisa'nın bıraktığı videoların destekleyici olmakta ve Lisa ile sahiplendikleri köpeğinin bakımını üstlenerek yas ile baş etmeye çalışmaktadır. Lisa'nın Tony'yi çok iyi tanıyan bir eş olduğu videolardan anlaşılmaktadır. Yine sosyal anlamda Tony'yi hayata bağlayan ve intihar etmesinin önüne geçen bir noktanın da köpeğinin bakımını üstlenmiş olmasıdır. Yas sürecinde eski kayınbiraderi Matt ve iş arkadaşları, babasının bakımevinde görevli hemşire ve mezarlık ziyaretindeki arkadaşı Anne güçlü sosyal kaynakları arasında ele alınabilir.

Ülkemizde eş kaybı üzerine yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, evliliğin ölüm nedeniyle sonlanmasının geride kalan eş açısından zorlu bir durum olduğunu göstermektedir. Maddi ve manevi kaynakta azalmaların, evlilik süresince yapmadığı işleri kayıp sonrasında yapma, yeni rol ve olumsuz bir duygulanımın meydana geldiği, sağlık durumlarında ve depresyon düzeylerinde artış olduğu ifade edilmektedir (Öksüzler, 2015). Bu analizde Tony'nin köpeğin beslenmesi dolaştırılması gibi bakımını üstlenmesi, geri dönüşüm çöplerini ayırma, çamaşırları yıkama, gelen postaları kontrol etme, alışveriş yapma gibi yeni görevleri üstlenmesinin gerektiği ve bu görevleri yerine getirmekte zorlandığı görülmektedir.

Hayatı iki kişilik yaşayan Tony dizide oldukça gerçekçi bir biçimde ele alınmıştır. Dizinin her bölümünde yas sürecinin bütün gerçekçiliğiyle Tony'nin yaşamı üzerinden ele alınması, kendi hikayesinde olduğu gibi başka hikayelere de sosyal bir destek sağlayabilir. Bu çalışma psikolojik danışmanların da kendi kayıp, yas süreçleri ile ölümle ilgili korkuları ile yüzleşebilecekleri, kendi süreçlerini inceleyebilecekleri bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu çalışma Tony'nin eşini kaybettikten sonra yaşadığı duygusal süreçlerini ele alınmıştır. Ve dizinin sonunda gördüğümüz o uzun, devam eden, mevsimleri deviren sahnede olduğu gibi; hayat geçicidir, yaşamak bazen acıdır ama ne olursa olsun devam etmeye değerdir.

Yapılan bu araştırmadan yola çıkılarak araştırmacı ve uzmanlara Doğal afetlerin, kayıpların çok fazla meydana geldiği ülkemizde kayıp ve yas sürecine yönelik yas danışmanlığı alanında yeni dizi-film analizi yönteminin kullanılmasının yas danışmanlığı konu alanına katkı sağlayacağı

düşünülmekte, bu alanda yapılacak yeni çalışmalarda film/dizi analizi tekniğinin kullanılması önerilmektedir.

Yas danışmanlığı alanında psikolojik danışmanlar için yas müdahale tepkileri açısından faydalı olabilecek empatik tepkilerin betimlenmesi bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalar açısından alana katkı sunabileceği görülmektedir.

Türkiye'de yas danışmanlığı alanında literatür incelendiğinde film-dizi analizi çalışmalarının yeterli olmadığı görülmekte film ve dizilerin incelenerek kayıp ve yas danışmanlığında alan çalışanlarına örnek olacak sahnelerin belirlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aksöz Efe, İ., Erdur Baker, Ö. (Dü). (2017). Yas Danışmanlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aksöz Efe, İ., Doğan, T., & Erdur Baker, Ö. (Dü). (2021). Travma Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Alparslan, B. (2021). Tepedeki Ev: Korkularımız, Kayıplarımız ve Keşkelerimiz. AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 8(2), 342-356.

Arıcı, N. (2014). Travmatik Yas Sorununda Aile Dayanıklılığı Programının Kadınlardaki Travma Sonrası Stres, Yas ve Aile Dayanıklılığı Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi.

Atak, M., & Atak, Z. (2022). Yakınlarının Ölümünün Birey Üzerindeki Psikolojik Etkileri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(4), 1913-1927.

Ateşoğlu, M. (2017). Okul Psikolojik Danışma E-Bülteni. 7.

Bildik, T. (2013). Ölüm, Kayıp, Yas ve Patolojik Yas. Ege Tıp Dergisi, 52(4):223-229.

Cesur, G. (2017). Kayıp Yaşantılarının Sonrası: Tartışmalı Bir Kavram "Karmaşık Yas". Nesne Psikoloji Dergisi, 5(10).

Çelik, S. ve Sayıl, I. (2003). Patalojik Yas Kavramına Yeni Bir Yaklaşım: Travmatik Yas. Kriz Dergisi. 11 (2) 29-34.

Çolak, G. V., Hocaoğlu, Ç. (2021). Kayıp ve Yas: Bir Gözden Geçirme. Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology, 3(1).

Freud, S. (1917). Mourning and Melancholia. Collected Papers, 4:152-170

Gervais, R. (Yöneten). (2019-2022). After Life [Sinema Filmi].

Gören, A. B. (2016). Engelli Çocuğa Sahip Annelerde Yas Süreci. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 20(1), 225-244.

Güler, M. L. ve Keskin, G. (2021.) Afetlerin Ruhsal Etkisi: Covid-19 Pandemisinde Yaşanan Kayıplar ve Travmatik Yas Açısından Değerlendirilmesi.

Harzadın, T. (2021). Yeniden Bağlanmak. İstanbul: Kanon Kitap.

Kübler- Ross, E. (2010). Ölüm ve Ölmek Üzerine. (E. Uşşaklı, Çev.) Ankara: Aprıl Yayıncılık.

Kahraman, S. (2021). Yas Süreçleri ve Kişilik. Ankara: İksad Publishing House.

Öksüzler, B. (2015). Eş Kaybının Yaşlı Bireyler Üzerindeki Psikolojik Etkileri: Kaynakların Korunması Kuramı Kapsamında Bir İnceleme. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.

Özel Y, Özkan B. Kayıp ve Yasa Psikososyal Yaklaşım. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. September 2020;12(3):352-367. doi:10.18863/pgy.652126

Pulat, F., Akyüz, G., & Akçakaya, Ü. (2019). Yas Bahçesinde Beş Gün: Levlâ' nın Hikâyesi (Bir Borderline Kişilik Yapılanmasının Yas Süreci). Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi, 2(3), 1-13.

Santrock, J. W. (2015). Yaşam Boyu Gelişim. Ankara: Nobel Yayınları.

Şahin, M. (2016). Hemşirelerde Ölüm Kaygısı, Ölmekte Olan Hastaya Bakım Vermeye İlişkin Tutumlar ve Etkileyen Faktörler. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız, H. (2009). Yenidoğan Bebeği Ölen Ebeveynlerin Yas Sürecine Yardım. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız Önal, Y., & Köseoğlu, S. A. (2021). Psikolojik Danışmanların Yas Danışmanlığına İlişkin Değerlendirmeleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 592-604.

Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri ile İş-Aile Yaşam Dengesi Yordayıcılığının İncelenmesi A([1])

Burçak Özgen[30], Yeliz Akıntuğ[31]

Özet

Bu çalışmanın amacı; banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri ile iş-aile yaşam dengesinin arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırma, KKTC'de özel sermayeli bankada çalışan, 251'ini kadın, 127'sini erkek, toplam 378 çalışan ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 programında analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışanların ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Spearman testiyle test edilmiş ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlarının İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanlarını yordama durumu basit doğrusal ve çok değişkenli doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleriyle iş-aile yaşam dengesi arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışanların Maslach Tükenmişlik Ölçeği genelinden aldıkları puanlar İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği geneli ve tüm alt boyut puanlarını istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü olarak yordamaktadır. Çalışmada sonuç olarak, banka çalışanlarında tükenmişliğin oluşmasına neden olan sebeplerin azaltılması ile birlikte çalışanların iş-aile yaşam dengelerinin sağlıklı bir şekilde kurulabileceği değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Banka çalışanları, tükenmişlik, iş-aile yaşam dengesi

Abstract

The aim of this study; The aim of this study is to examine and evaluate the relationship between burnout levels of bank employees and work-family life balance according to socio-demographic variables. The research was carried out with a total of 378 employees, 251 women and 127 men, working in private banks in the Turkish Republic of Northern Cyprus. Maslach Burnout Scale and Work-Family Life Balance Scale were used as data collection tools in the study. The data were analyzed and evaluated in the SPSS 25 program. The correlations between the scores of the employees from the scales were tested with the Spearman test, and the predictive status of the Maslach Burnout Scale scores on the Work-Family Life Balance Scale scores was analyzed by regression analysis. As a result of the study, significant relationships were found between the burnout levels of bank employees and the overall work-family life balance and its sub-dimensions. The scores of the employees in the burnout sub-dimensions predict the work-life balance scale sub-dimension scores in a statistically significant and negative way. As a result of the study, it has been evaluated that the work-family life balance of the employees can be established in a healthy way, together with the reduction of the causes of burnout in bank employees.

Keywords: Bank employees, burnout, work-family life balance

GİRİŞ

Son zamanlarda gelişme konusunda yüksek ivmeye sahip olan bankacılık sektöründe de diğer birçok sektörde olduğu gibi öncelik halka fayda sağlamak olsa da sektör geliştikçe artan rekabet sonucu kolay erişebilirlik ve müşteriyi memnun etme konuları da oldukça önemli hale gelmiştir. Bu durum, çalışma ortamındaki stresin artmasına ve dolayısı ile tükenmişlik durumunun daha sık görülmesine yol açan etmenlerden biri olarak sayılabilmektedir (Amigo, Asensio, Menéndez, Redondo ve Ledesma, 2014).

Bankacılık faaliyetlerinde gerçekleştirilen işlemler nedeni ile işgörenler müşterilerin, kendilerine yönelik suçlama ve şikayet etme gibi bazı olumsuz tavırlarına karşı duyarlılık

[30] Uzm. Psk. Danışman Burçak Özgen, Serbest- İnsan Kaynakları burcak.ozgen@hotmail.com
[31] Doç. Dr. Yeliz Akıntuğ, Doğu Akdeniz Üniversitesi yeliz.akintug@emu.edu.tr

geliştirmiştir. Bankacılık sektöründe artan rekabet, içinde bulunduğumuz zaman diliminde globalleşen iş yaşantısı içerisinde, çalışanların iş yükünü daha da fazlalaştırmıştır. Oluşan nüfus artışı, sürekli yükselen hayat pahalılığının da eklenmesi ile birlikte çalışanların iş yaşamını daha zor hale getirmektedir (Gürdoğan ve Atabey, 2014). Bunun yanı sıra zaman geçtikçe karmaşıklaşan şehir yaşantısında çalışanlar açısından iş, yaşamın merkezinde yer alır hale gelmekte ve bireyler iş ve aile yaşamının arasındaki sağlıklı dengeyi ayarlamakta güçlük çekmektedir (Çoban, 2014). İş- aile yaşantı dengesinin kurulamayışı ve çalışma hayatındaki yoğunluk, stres gibi olumsuzluklar bireylerde tükenmişlik sendromuna yol açmaktadır.

Tükenmişlik olgusu ilk kez 1970'lerde Amerika'da, ortaya çıkmıştır (Karapınar ve Gürbüz, 2014). Freudenberger'in 1974 yılındaki tanımlamasında tükenmişliğin, bireylerin iç yaşantısı üzerinde yoğunlaşmış ve iç dünyanın deformasyonu, gittikçe yaşama karşı hevessizlik oluşması üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir (Ekici, 2014). Maslach ve Jackson (1986)'ın "üç bileşenli bir psikolojik sendrom" olarak belirttiği tükenmişlik durumuna maruz kalan, hizmet veren bireylerde ilk önce duygusal tükenme, bu sürecin devamında hizmet veren kişinin muhattap olduğu kişilere karşı duyarsızlaşma, ardından da kişisel başarıda düşme şeklinde görülmektedir (Polatcı, Ardıç, Türkan, 2014). Tükenmişlik, 1992 yılından beri Dünya Sağlık Örgütü tarafından, sağlık ile ilgili bir problem olarak kategorilendirilmektedir. "Yaşam yönetimi zorluğu ile ilgili sorunlar" (Z73) başlığı altında yer alan tükenmişlik, "hayati tükenme durumu" olarak ifade edilmektedir (ICD-10, 2016). Banka çalışanları da tükenmişlik sendromu ile iç içedir. Yoğun rekabet yapısı, sürekli değişimin ve gelişimin kaçınılmaz olduğu, aşırı iş yükü ve yüz yüze iletişimin son derece önemli olduğu bankacılık sektörü, yalnızca bireyleri değil aynı zamanda hizmet sunulan kişileri, çalıştıkları örgütleri hatta bireyin ait olduğu ailesini dahi etkileyen, dolayısıyla tüm toplumu yakından ilgilendiren mesleki bir rahatsızlık olan tükenmişlik sendromunun sıklıkla görüldüğü meslek alanlarından biri olarak göze çarpmaktadır (Karagöz, 2019).

İş yaşamındaki yoğun iş akışı ve stresli geçen çalışma hayatının yanı sıra aile yaşamı da çalışan bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Günümüzde iş yaşantısından sıyrılarak aile yaşamına da vakit ayırabilmek, her ikisinin de taleplerini karşılayarak, dengede tutabilmek oldukça zorlaşmıştır (Özcan ve Bayarçelik, 2020). Pozisyonuna bakılmaksızın bireylerin iş ve aile yaşamındaki görevlerini tam olarak gerçekleştirme isteği, her iki alan arasında denge oluşturulmasının mecburi kılmıştır (Kapsız, 2002; Akt. Kablay ve Elma, 2018). Günümüzde aile yapısı kalabalık bir toplum olmaktan çıkıp, zamanla daha küçük bir yapı haline gelmiştir. Geniş ailelerden uzaklaşmak, iş yaşamındaki yoğunluğa ek olarak ev içinde yapılması gereken işler konusunda, aile üyelerine fazladan iş yükü oluşturmuştur. Stresli bir hayatın olumsuz getirilerinden biri olarak bireylerin tahammül seviyelerinde azalma, hayatın akış hızı karşısında kişilerin olumsuz stres nedeni ile kaygı düzeylerinin artması, tükenmişlik durumu için bir altyapı hazırlamaktadır (Yüksel, 2005).

Yaygın olmamakla birlikte 1930'larda iş-yaşam kavramına rastlanılmaktadır. Daha yakın bir tarih olarak 1977'de Rosabeth Moss Kanter'in "Amerika Birleşik Devletleri'nde İş ve Aile" isimli eseri konuya dikkatleri çekmiştir. Bununla beraber "iş-yaşam dengesi" kavramı ilk olarak 1986 yılında yine ABD'de kullanılmıştır. İş yaşam dengesi kavramı öncelikli olarak kadınların yararına çıkarılmış olsa da daha sonra tüm çalışanlar için geçerlilik göstermiştir (Lockwood, 2003).

Zaman dengesi, bağlılık dengesi, tatmin olma dengesi şeklinde üç unsuru bulunan (Greenhaus, Collins ve Shaw, 2003) iş-yaşam dengesinin, çalışanlar ve işverenler açısından farklı şekillerde tanımlanabilmesi mümkündür. Çalışanlar açısından, iş yerindeki sorumlulukları ile kişisel aile sorumlulukları arasında denge kurmak anlamına gelse de işveren açısından, çalışanların işlerini daha iyi yapabileceği onları destekleyen bir şirket kültürünün oluşturulmasını sağlamak olarak tanımlanabilmektedir (Lockwood, 2003).

İş aile yaşam dengesi ile ilgili yapılan ilk tanımlardan birisine göre, bireyin rol çatışma düzeyini en aza indirerek ev yaşantısında ve iş yaşantısında doyuma erişebilmesidir (Guest, 2002). İş ve aile yaşamı dengesini açıklayıcı hale getirebilmek için Clark (2000), "İş-Aile Sınır Teorisi" adıyla bilinen teoriyi ortaya çıkarmıştır. Bu teoride, kişiler iş ve aile olacak şekilde iki ayrı dünyaya sahiptirler. İş sahibi bireyler gündelik yaşamlarında sahip oldukları iki dünya arasında sürekli bir geçiş halindedirler. Bireyler, içinde yer aldıkları çevreleri şekillendirir ve içinde bulundukları çevre ile de şekillendirilirler. Teori, çalışan bireylerin sahip oldukları aile ve iş dünyaları arasındaki geçişin dengeli bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini açıklamaya çalışmaktadır. Bireylerin bu iki dünya arasındaki dengeyi sağlıklı bir şekilde kurabilmeleri için içinde yer aldığı dünyaya göre kendilerini şekillendirmeli ve uyumlaştırmalıdır (Clark, 2000; Akt. Topgül, 2016). İş ve aile alanları arasındaki denge doğru kurulduğunda İş-Aile Yaşam Dengesi'nden olumlu bir şekilde bahsedildiği gibi, bu iki alan arasındaki dengenin kurulamaması durumları da söz konusu olabilmektedir. Bu duruma ise, "iş-aile çatışması" denmektedir (Topgül, 2016).

İş-yaşam dengesi çalışma hayatındaki bireylerin motivasyonu ve mesleki tatmini teftiş eden, işyerinde meydana gelen sorunları ve gerginliğe neden olan etmenleri en aza indiren, kurum için çalışacak olan bireyleri işe alma ve bağlılıklarını sağlama konusunda yeterliliklerini güçlendiren yegane bir unsur olarak düşünülmektedir. İş-yaşam dengesi, çalışan bireyler için pozitif neticelere sebep olmakla birlikte çalışma performansı, motivasyon gibi etmenleri de pozitif olarak etkilemektedir (Keskin, 2018). Alanyazında iş-yaşam dengesi ile tükenmişlik ilişkisini inceleyen birçok araştırmaya rastlanılmaktadır (İzki, 2019, Tuğsal, 2017, Özcan ve Bayarçelik, 2020 ve Çoban, 2014).

Yoğun bir tempo eşliğinde, nüfusun büyük bir kesimine hizmet veren sektörlerden biri olan bankacılık sektöründe yer alan çalışanlar, günün önemli bir kısmını çalışma ortamlarında geçirdikleri için çalışma ortamında yaşanılan bir stres durumu, bireyin hem iş ortamındaki hem

de iş dışı yaşantısındaki huzurunda olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Teknoloji ve ekonomi alanındaki sürekli ve hızlı bir şekilde meydana gelen değişime ayak uydurarak rakipleri ile mücadele etmek zorunda olan bankacılık sektörü yöneticileri, bu geniş rekabet ortamında kalitesini sürekli iyileştirmek ve geliştirmek için işgörenlerin de sürekli olarak kendini yenileme ve geliştirme beklentisi içinde bulunmaktadırlar. Bunun yanı sıra, kurumun ücret politikası, çalışanlara sunulan imkanlar, aşırı iş yükü ve türlü mobbinglerin bir araya gelmesi ile banka çalışanlarının artan tükenmişlik halinin, çalışanların iş dışı ve aile yaşamlarına olumsuz etkilerinin olması yadsınamaz bir gerçektir. Fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı bir bireyin sahip olması gereken iş aile yaşam dengesi uyumunu yakalayamayan banka çalışanları, bedensel ve ruhsal birçok rahatsızlığın açık hedefi haline gelirken, çalışma ortamında maruz kaldığı tükenmişlik durumunun olumsuz sonuçlarını ailesine de yansıtarak aile birliği ve huzurunu da tehlikeye atma riski ile karşı karşıya gelmektedir.

Günümüz koşullarında değişen ve fazlalaşan iş koşulları, dünya çapında gerçekleşen küreselleşme ve demografik değişkenlerin farklılaşması ile birlikte bireyin içinde yer aldığı iş ve iş dışı yaşamı zamanla iç içe geçmeye başlamıştır. Çalışan bireylerin iş dışı yaşamlarından ve bağlı bulundukları örgütten beklentileri artış gösterdikçe, örgütlerinden talep ettikleri özgürlük ve sorumluluklarda da artış olmuştur. Çalışanların bu tür taleplerindeki artış, kadınların iş yaşamına eskisinden daha fazla dahil olması ile birlikte çift gelirli ve tek ebeveynli ailelerin çoğalması ile birlikte gelen demografik değişkenlerin farklılaşması, örgütlerin çalışmaya olan bakışını tekrar yapılandırmaları gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır (Apaydın, 2011). İş ve aile hayatını bir arada yürütmekte zorlanmalarının bir sebebi de kariyer yaşantılarını yeterince iyi düzenleyememelerinden kaynaklanmaktadır. Kariyer kavramı, bireyin yaşamı boyunca sahip olduğu tüm rolleri kapsamaktadır. Bireylerin ömür boyu devam etmekte olan kariyer gelişiminde belli yaş aralıklarındaki yaşam dönemlerinin ve bu dönemlerde gerçekleştirilmesi gereken ödevlerin tamamlanması ile kariyer olgunluğu elde edilebilmektedir (Yeşilyaprak, 2012).

Bankacılık sektörü çalışanları, sürekli meydana gelen değişime ayak uydurarak oldukları konumu korumak ya da bir üst konuma ilerleyebilmek için her gün yeniden bir mücadele içine girmektedir. Müşteri memnuniyetine dayalı, stres seviyesi yüksek ve insanlarla yakın temas halinde çalışan bankacılarda, tükenmişlik durumu oldukça sık görülen bir durum olmaktadır. İş yaşamının karmaşıklığı ve yoğun temposunun yanı sıra işletmelerde sunulan çalışma koşulları ve iş yükü; çalışanların işe bakışını, performansını, işte ve iş dışında geçirdiği zaman içerisindeki ruh halini oldukça etkilemektedir. Tükenmişlik durumunun olumsuzlukları ile başa çıkamayan bireylerin, aile ilişkilerinin de yıpranma tehlikesi söz konusu olmaktadır. Bireylerin, çalışma yaşamı ile aile yaşamı arasında denge kurmakta zorlanması, bireyin performansının düşmesine, motivasyonunun azalmasına ve kişiler arası çatışmaya yol açmaktadır. Çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak, iş ve iş dışı yaşamlarındaki yaşam kalitelerini artırabilmek adına kurum ve çalışma koşullarındaki aksaklıkların tespit edilerek çözüm üretilmesi oldukça önemlidir. Aynı zamanda bireylerin kendine yönelik farkındalığının artması,

yaşam rollerinin farkına varabilmesi, mesleki ve kariyer farkındalığını geliştirmesi ve bunu yaşam boyu sürdürmesi, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak iş yaşamındaki olumsuzlukları en aza indirgemesini sağlamak adına kurumlardaki kariyer danışmanlığı hizmetlerinin verilmesi de hem çalışan hem de kurum adına fayda sağlayıcı bir unsurdur. Bu olumsuzluklar iyileştirilmedikçe veya ortadan kaldırılmadıkça çalışanların hizmet verme kapasiteleri düşecek, bu durum da kurumun işleyişini doğrudan olumsuz olarak etkileyecektir. Bu nedenle bu araştırmada banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri ile iş aile yaşam dengesi arasındaki ilişkinin ve yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin çeşitlerinden ve birden fazla değişken arasındaki ilişkiye bakabilen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmalar, asıl pozisyonuna hiçbir müdahalede bulunulmaksızın mevcut şekli ile yansıtılmasına dayanır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmada, KKTC'de yer alan 15 özel sermayeli banka ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 378 çalışana ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin 251'ini kadın (%66,40), 127'sini erkek (%33,60) çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçkisiz örneklem türlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma, durum tespitine yönelik bir tarama çalışması olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların araştırma kapsamında gerekli duyulan sosyo demografik bilgilerini toplayabilmek adına araştırma sahibi tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çalışanların tükenmişlik düzeylerini ölçebilmek amacıyla, Maslach ve Jackson (1981)'ın birlikte geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Ölçeği, iş-aile yaşam dengesini ölçebilmek için Apaydın (2011)'ın geliştirmiş olduğu İş-Aile Yaşam ölçeği kullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)

Maslach ve Jackson (1981)'ın birlikte geliştirdiği bir ölçektir. 1986 yılında geliştirilen ölçeğin 22 maddesi ve üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutların maddeler halinde dağılımı şu şekildedir; duygusal tükenme boyutu dokuz (1,2,3,6,8,13,14,16,20), duyarsızlaşma boyutu beş (5,10,11,15,22) ve kişisel başarısızlık boyutu, toplam sekiz maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21)'dir. Envanterin özgün halinden farklı olarak bazı değişiklikler gerçekleştirilerek, orjinal halinde yedi dereceli cevap seçeneklerinin "0 hiçbir zaman", "4 her zaman" olarak ölçeğin beş dereceli haline getirerek düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87, alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları sırası ile .86, .71

.75 şeklinde bulgulanmıştır (Çapri, 2006). Ölçekte, ‘‘hiçbir zaman” derecesi puanı 0.00, alt ve üst sınırı 0.00-0.79 ‘‘çok az tükenmiş” olarak, “çok nadir” derecesi puanı 1.00 alt ve üst sınırı 0.80-1.59 olup “az tükenmiş” olarak, ‘‘bazen” puanı 2.00, alt ve üst sınırı 1.60-2.39 “orta düzeyde tükenmiş” olarak, “çoğu zaman” derecesi puanı 3.00, alt ve üst sınırı 2.40-3.19 olup “çoğunlukla tükenmiş” olarak ve “her zaman” derecesi puanı 3.20-4.00 olup, “çok fazla tükenmiş” olarak yorumlanmaktadır. Ancak ölçek verilerinin genel olarak tükenmişliği ölçebilmesi adına kişisel başarı alt ölçeğini oluşturan maddeler tersine puanlanmıştır. kişisel başarı puanları, ters puanlandığından dolayı araştırmada “kişisel başarısızlık” şeklinde kullanılmıştır.

İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği (İAYD)

Apaydın (2011)’ın geliştirmiş olduğu ölçekte 11 madde bulunmakta olup, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, ilk önce 17 madde ile taslak bir form halinde oluşurulmuş, daha sonra yapılan faktör analizi sonuçları doğrultusunda 1., 7., 10., 12., 13. ve 14. maddeler güvenirliklerinin düşük olması nedeni ile ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin cevap seçenekleri, ‘‘5 tam katılıyorum’’, ‘‘1 hiç katılmıyorum’’ şeklinde olumludan, olumsuza doğru gitmektedir. Ölçeğin, “İşin Aileye Olumsuz Etkisi” (1,2,3,6,7), “Ailenin İşe Olumsuz Etkisi” (4,5,10) ve “İş-Aile Uyumu” (8,9,11) olmak üzere 3 farklı boyutu olduğu belirtilmiştir. 2., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 12., 16. ve 17. maddeler olumsuz olduğu için ölçeğin toplam puanı alınırken bu maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Buna göre, ölçek geneli ile ölçek boyutlarından alınan yüksek puanlar, iş-aile yaşam dengesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .84; üç alt boyutun güvenirlik katsayıları .89, .83 ve .59 olarak bulunmuştur (İzki, 2019). Doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan sonuç ışığında bulunan değerlerin tümünün $p<0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilen ölçek içerisindeki “İşin Aileye Olumsuz Etkisi” boyutunu en çok etkileyen maddenin Madde 8; “Ailenin İşe Olumsuz Etkisi” boyutunu en çok etkileyen maddenin Madde 16; “Aile- İş Uyumu” boyutunu en çok etkileyen maddenin Madde 11 olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin üç faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır (Apaydın, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi programı olarak SPSS 25.0 yazılımı kullanılmıştır. Banka çalışanlarının Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği‘ne vermiş oldukları yanıtların güvenirlikleri Cronbach Alfa testiyle incelenmiştir. Yapılan test sonucunda Maslach Tükenmişlik Ölçeğine ait alfa katsayısı 0,804 ve İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği’ne ait alfa katsayısı 0,777 bulunmuştur.

Çalışanların Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği’nden edindikleri değerler arasındaki korelasyonlar Spearman testiyle değerlendirilmiş ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği puanlarının İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanlarını yordama durumu basit doğrusal ve çok değişenli doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri ile iş-aile yaşam dengesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri ile İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ile İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği (İAYDÖ) geneli ve alt boyutlarından alınan puanlara göre tükenmişlik ile iş-aile yaşam dengesi arasındaki korelasyon ile Spearman test sonucu tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri ile İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

		Duygusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Kişisel başarısızlık	**Maslach Tükenmişlik Ölçeği**	İşin Aileye Olumsuz Etkisi	Ailenin İşe Olumsuz Etkisi	İş-Aile Uyumu	**İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği**
Duygusal Tükenmişlik	rho	1	0,530	0,139	0,876	-0,556	-0,323	-0,123	-0,559
	p	.	0,000*	0,007*	0,000*	0,000*	0,000*	0,016*	0,000*
Duyarsızlaşma	rho		1	-0,017	0,652	-0,419	-0,354	-0,014	-0,411
	p		.	0,738	0,000*	0,000*	0,000*	0,789	0,000*
Kişisel Başarısızlık	rho			1	0,474	-0,124	-0,099	-0,217	-0,191
	p			.	0,000*	0,016*	0,055	0,000*	0,000*
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	rho				1	-0,549	-0,355	-0,185	-0,577
	p				.	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*
İşin Aileye Olumsuz Etkisi	rho					1	0,375	0,118	0,915
	p					.	0,000*	0,022*	0,000*
Ailenin İşe Olumsuz Etkisi	rho						1	0,073	0,572
	p						.	0,158	0,000*
İş-Aile Uyumu	rho							1	0,387
	p							.	0,000*
İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği	rho								1
	p								.

Tablo 1.'de çalışmaya katılan banka çalışanlarının MTÖ'deki "duygusal tükenmişlik" boyutundan elde ettikleri puanlar ile İAYDÖ geneli ve tüm alt boyutlardan edindikleri değerlerin korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$). İlgili korelasyonlar negatif yönlü olup, katılımcıların MTÖ'deki "duygusal tükenmişlik" boyutundan edindikleri puanlar arttıkça, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği genelinden aynı zamanda ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan edindikleri puanlar azalmaktadır.

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının MTÖ'deki "duyarsızlaşma" boyutundan elde ettikleri değerler ile İAYDÖ genelinden, aynı zamanda ölçekte yer alan "işin aileye olumsuz

etkisi" ve "ailenin işe olumsuz etkisi" boyutlarından elde ettikleri değerler karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü korelasyonların var olduğu bulgulanmıştır.

Banka çalışanlarının MTÖ'deki "duyarsızlaşma" boyutundan edindikleri değerler fazlalaştıkça, İAYDÖ geneliyle ölçekte yer alan "işin aileye olumsuz etkisi" ve "ailenin işe olumsuz etkisi" boyutlarından edindikleri değerler azalmaktadır. Banka çalışanlarının MTÖ'de yer alan "kişisel başarısızlık" boyutundan aldıkları puanlar ile İAYDÖ genelinden ve ölçekte yer alan "işin aileye olumsuz etkisi" ve "iş aile uyumu" alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı, ayrıca negatif yönlü olarak saptanmıştır. Banka çalışanlarının MTÖ'deki "kişisel başarısızlık" boyutundan elde ettikleri puan arttıkça, İAYDÖ geneli ve ölçekteki "ailenin işe olumsuz etkisi" haricindeki diğer alt boyutlardan elde ettikleri puanlar azalmaktadır.

Araştırma kapsamına alınan banka çalışanlarının MTÖ genelinden elde ettikleri puanlarla İAYDÖ geneli ve ölçekteki tüm boyutlardan elde ettikleri puanların 43 kıyaslanmasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü korelasyonların var olduğu görülmüştür. Banka çalışanlarının MTÖ genelinden elde ettikleri puanlar arttıkça, İAYDÖ geneli ve ölçekteki tüm boyutlardan edindikleri puanlar azalmaktadır.

Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İş-Aile Yaşamını Yordama Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının MTÖ puanlarının İAYDÖ puanlarını yordama durumunun incelendiği regresyon analizi sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Banka çalışanlarının MTÖ Puanlarının İAYDÖ puanlarını yordama durumu

Model		Std. Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	Sig.	AdjR2
		B	S.H.	Beta			
1	(Sabit)	59,43	1,26		47,295	0,000*	0,350
	Maslach Tük. Ölçeği	-0,33	0,02	-0,59	-14,269	0,000*	
2	(Sabit)	57,97	1,46		39,676	0,000*	0,367
	Duygusal Tük.	-0,36	0,04	-0,41	-8,304	0,000*	
	Duyarsızlaşma	-0,42	0,08	-0,26	-5,321	0,000*	
	Kişisel başarısızlık	-0,15	0,06	-0,11	-2,572	0,010*	

*p<0,05

Tablo 2.'te gösterilen regresyon analizi Model 1. için basit doğrusal regresyon, Model 2. için ise çok değişenli doğrusal regresyondur. Regresyon analizinin normallik varsayımı ile diğer

testlerin normallik varsayımları aynı değildir. Model 1.'in istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modeldeki tahminci olan MTÖ toplam 44 puanlarının İAYDÖ puanlarındaki varyansın %35,0'ini açıkladığı bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan banka çalışanlarının MTÖ toplam puanlarının İAYDÖ puanlarını istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir (β=-0,59 ; $p<0,05$).

Model 2'de banka çalışanlarının MTÖ'de yer alan tüm alt boyutlarından elde ettikleri puanların İAYDÖ puanlarını yordaması incelendiği çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiş ve modeldeki tahmincilerin İAYDÖ puanlarındaki varyansın %36,7'sini açıkladığı belirlenmiştir. Banka çalışanlarının MTÖ'de yer alan "duygusal tükenmişlik" (β=-0,41;$p<0,05$), , "duyarsızlaşma" " (β=-0,26; $p<0,05$) ve "kişisel başarısızlık" " (β=-0,11; $p<0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların İAYDÖ puanlarını istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü olarak yordadığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve YORUM

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, banka çalışanlarının MTÖ boyutları puan ortalamaları sırayla, "duygusal tükenme" alt boyutunda 19,94±7,82 puan, "duyarsızlaşma" alt boyutunda, 14,65±4,23 puan ve "kişisel başarısızlık" alt boyutunda ise 17,72±4,82 olarak belirlenmiştir. MTÖ genelinden ise ortalama 52,32±12,13 puan alarak, alınan en az puan 28, en fazla puan ise 91 olduğu görülmüştür.

Banka çalışanlarının MTÖ'deki duygusal tükenmişlik boyutundan elde ettikleri puanlarla İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği'ndeki tüm boyutlardan elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyonları istatistiki boyutta anlamlı seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu korelasyonlar negatif yönlü olup, katılımcıların MTÖ'deki duygusal tükenmişlik boyutundan elde ettikleri puanlar yükseldikçe, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği'ndeki tüm alt boyutlardan elde ettikleri puanlar düşmektedir. Çalışanların, MTÖ'deki "duyarsızlaşma" boyutundan elde ettikleri puanlar ile, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği'ndeki "işin aileye olumsuz etkisi" ve "ailenin işe olumsuz etkisi" boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında istatistiki boyutta anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Banka çalışanlarının MTÖ'de yer alan "duyarsızlaşma" boyutundan elde ettikleri puanlar yükseldikçe, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği genelinden ve ölçekteki "işin aileye olumsuz etkisi" ve "ailenin işe olumsuz etkisi" boyutlarından elde ettikleri puanlar düşmektedir. Banka çalışanlarının MTÖ'deki "kişisel başarısızlık" boyutundan elde ettikleri puanlar ile İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği'nde yer alan "işin aileye olumsuz etkisi" ve "iş-aile uyumu" boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyonların istatistiki olarak anlamlı seviyede aynı zamanda negatif yönlü olduğu görülmüştür. Banka çalışanlarının MTÖ'de yer alan "kişisel başarısızlık" boyutundan elde ettikleri puanlar yükseldikçe, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği genelinden ve ölçekteki "işin aileye olumsuz etkisi" ve "iş-aile uyumu" boyutlarından elde ettikleri puanlar azalmaktadır.

Banka çalışanlarının MTÖ genelinden aldıkları puanlar ile İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği genelinden aynı zamanda ölçekte bulunan tüm alt boyutlardan elde ettikleri puanlar arasında istatistiki boyutta anlamlı ve negatif yönlü korelasyonların olduğu bulgulanmıştır. Banka çalışanlarının MTÖ genelinden aldıkları puanlar yükseldikçe, İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan "işin aileye olumsuz etkisi" ve "ailenin işe olumsuz etkisi" ve "iş-aile uyumu" alt boyutlarından aldıkları puanlar azalmaktadır. Araştırmaya katılan banka çalışanlarının MTÖ toplam puanlarının İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı seviyede ve negatif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir. Banka çalışanlarının MTÖ'de yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları İş-Aile Yaşam Dengesi Ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı seviyede ve negatif yönlü olarak yordadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiği zaman, öğretmenler ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile iş aile uyumu arasında yapılan çalışma ile benzer nitelikte sonuçlar elde edilmiştir (Birkan, 2020). Literatür taramasında genel olarak bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilen araştırmalara rastlanılmıştır. Bu araştırmalardan bir tanesi de halk eğitimi merkezi müdürleri ile yürütülmüştür. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, tükenmişliğin geneli ile iş yaşam dengesinin geneli arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmanın regrasyon analiz sonuçlarına göre de tükenmişlik düzeylerinin iş yaşam dengesi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır (Batur ve Saylık, 2022). Farklı bir araştırmada tükenmişliğin alt boyutlarından biri olan duygusal tükenmişlik ile iş-aile çatışması ile arasında pozitif bir ilişki bulgulanmıştır (Gürel, 2016) Buradan yola çıkarak tükenmişliğin iş yaşam dengesine olumsuz etkisinin yanı sıra iş aile çatışmasına da yol açabileceği sonucu çıkarılabilir.

Bu bulgular ışığında, bankacılık sektöründe yer alan çalışanlarda gerek yoğun ve stresli çalışma koşulları, bağlı bulundukları örgütün çalışanlara karşı sundukları imkanların yetersizliği, gerekse örgüt koşullarının çalışanlara uygun bir şekilde ergonomik olarak düzenlenmesinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmişlik durumunun, tükenmişliğe bağlı olarak çalışanlar üzerinde oluşan sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik olarak bir takım deformasyonlar nedeni ile bireyin iş yaşam dengesini olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Banka çalışanlarının MTÖ genelinden aldıkları puanlar arttıkça, İAYDÖ genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar azalmaktadır. Banka çalışanlarının MTÖ toplam puanlarının İAYDÖ puanlarını istatistiksel olarak anlamlı seviyede ve negatif yönlü olarak yordadığı (β=- 0,59 ; $p<0,05$) ve çalışanların MTÖ'de yer alan "duygusal tükenmişlik" (β=- 0,41 ; $p<0,05$) "duyarsızlaşma" (β=-0,26;$p<0,05$) ve "kişisel başarısızlık" (β=-0,11 ; $p<0,05$) alt boyutlarından aldıkları puanların İAYDÖ puanlarını istatistiksel olarak anlamlı seviyede ve negatif yönlü olarak yordadığı görülmüştür. Banka çalışanlarının MTÖ alt boyutu

olan "duygusal tükenmişlik" ortalama puanları ($\bar{X}$=19,94) "duyarsızlaşma" ($\bar{X}$=14,65) ve "kişisel başarısızlık" ($\bar{X}$=17,7) alt boyut puanlarından daha yüksek bulgulanmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre, ileride gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, ele alınan iki değişken arasındaki ilişkide etkisi olabileceği düşünülen kişilik özellikleri, mesleki yeterlilik, kariyer planlaması, yönetim şekli, örgütte sunulan imkanlar, vb. değişkenler ile araştırmaların yapılması ve KKTC'de yer alan bankaların kariyer danışmanlığı alanlarında uzman kişilerden veya kurumlardan hizmet alarak, iş yaşamı ve aile yaşamı başta olmak üzere çalışanları olumsuz etkileyecek olan şartların iyileştirilmesi, çalışanların kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ardıç, K. & Polatcı, S. (2008), *Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (Goü Örneği),* Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), 69-96. https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0008618&lng=1 (19.01.2021).

Apaydın, Ç. (2011), *Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Batur, M.S. & Saylık, A (2022), *İş Yaşam Dengesinin Yordayıcısı Olarak Tükenmişlik: Halk Eğitimi Merkezi Müdürleri Üzerine Bir Çalışma,* Trakya Eğitim Dergisi, 12 (1), 381-395. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/68228/908127

Bayramoğlu, G. (2018), *İş/Aile Sınırı Teorisi Bağlamında Kadın Akademisyenlerin İş/Yaşam Dengesinin Sağlanmasına Yönelik Bir Araştırma*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68), 1722-1744. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/550327 (21.06.2021).

Birkan, R. (2020), *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Yaşam Dengeleri Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Çelebi, F. (2019), *Bankacıların İş Yaşam Kalitesinin İncelenmesi*, Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(20), https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/868809 (19.05.2021).

Çoban, H. (2014), *İş-Aile Çatışması ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Ekici, K. (2014), *Aile-İş Çatışması ve Tükenmişlik*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.

Esin, M. (2017), *Kadın Öğretmenlerin İş Aile Yaşam Dengeleri ile Denetmenlik Eğilimleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Erdoğu, A. G. (2013), *İşkoliklik ve İş Özel Yaşam Dengesi ile İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Greenhaus, J.H., Collins, K.M. & Shaw, J.D. (2003), The Relation Between Work–Family

Balance and Quality of Life, Journal of Vocational Behavior, 63, 510-531, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879102000428 (20.05.2021).

Guest, D. E. (2002), *Perspectives on the Study of Work-life Balance*. Social Science Information, 41(2), 255-279.

Gürdoğan, A. & Atabey, S. (2014), *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik ve İş Doyum Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma,* Journal Of Recreation And Tourism Research (Jrtr), 1(2), 18-32. http://jrtr.org/ (01.05.2021).

Gürbüz, H. & Karapınar, M. (2014), *Bankacılık Sektöründe Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin Maslach ve Kopenhag Kriterlerine Göre Ölçülmesi,* Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(23), 267-278. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1129960 (19.01.2021).

Gürel, E. B. *(2016), Duygusal Tükenmişlik, İş Stresi ve İşe Bağlılığın İş-Aile Çatışması Üzerindeki Etkisi: Amprik Bir Araştırma,* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 48. https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/26800/283379

Güner, F., Çiçek, H., & Can, A. (2014), *Banka Çalışanlarının Mesleki Stres ve Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumu Düzeyleri ile İlişkisi*, Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi 6(3), 59-76. https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0017507&lng=0 (30.06.2021).

Güleryüz, İ. (2016), *Öğretmenlerde İşten Ayrılma Niyetinin Yordayıcısı Olarak, İş-Yaşam Dengesi ve Çalışmaya Tutkunluk,* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.

Freudenberger, H.J. (1974), *Staff Burnout*, Journal of Social Issues, 30, 159-165.

Haque, A. & Aslam, M.S. (2011), *The Influence of Demographics on Job Burnout*, Far East Journal of Psychology and Business, 4(2), 57-72. https://www.researchgate.net/publication/319502826_The_Influence_of_Demographics_on_Job_Burnout (19.01.2021).

İzki, M. (2019), *Öğretmenlerin İş Aile Yaşam Dengesinin Performanslarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Kablay, S. & Elma, Y. (2018), *İş-Aile Yaşamı Dengesini Sağlamaya Yönelik Türkiye Uygulamaları*, Politik Ekonomik Kuram Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/613713 (22.05.2021).

Karasar N. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Keskin, E. (2018), *İş Yaşam Dengesinin Örgütsel Bağlılık ile İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Kadın Çalışanlara Yönelik Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi.

Kasap, B.B., Taysı, K. & Canbaz, S. (2013), *Banka Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu Üzerinde Kırklareli İlinde Bir Araştırma*, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi,

5(1), 33-46. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151045 (30.06.2021).

Karagöz, L. (2019), *Banka Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu: Erzurum İlinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Lockwood, R.N. (2003), *Work/Life Balance Challenges and Solutions*, USA, Society For Human Resource Management, http://adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/06/lockwood_work_life_balance_2003.pdf (30.06.2021).

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001), *Job Burnout*, Annual Review of Psychology, 52, 397-422. Job Burnout (wilmarschaufeli.nl) (19.01.2021).

Mete, H.E. (2008), *Kronik Hastalık ve Depresyon,* Klinik Psikiyatri Dergisi, 11(3), 18. https://klinikpsikiyatri.org/ (18.04.2021).

Maslach, C. & Jackson, S.S. (1981), *The Measurement of Experienced Burnout*, https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout (19.01.2021).

Naktiyok, A. & Karabey, N.C. (2005), *İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu*, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19(2),180-198.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/30061 (23.01.2021).

Ok, S. (2004), *Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu, Rol Çatışması, Rol Belirsizliği ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi,* 3(21), 57-67. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr (18.06.2021).

Ödemiş, G. (2018), *Kadın Girişimcilerin İş-Yaşam Dengesi Üzerine Bir Araştırma: İzmir İli Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.

Özcan, A.H. & Bayarçelik, E.B. (2020), *Kuşaklara Göre İş Tatmini, Tükenmişlik ve İş Yaşam Dengesi*, International Journal of Management and Administration Dergisi, 4(7), 54-7. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijma (20.05.2021).

Polatcı, S., Ardıç, K. & Türkan, G. (2014), *Bağlılık Boyutlarının Tükenmişlik Boyutları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F, Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 21(2).

Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. & Yücel, Ü. A. (2014), *Öğretmenlerde Tükenmişlik: Tükenmişliğin Göstergeleri ve Bu Göstergelerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(174), 348-364. http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2515/761 (09.01.2021).

Sat, S. & Ay, Ü. (2010), *Banka Çalışanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(2), 47-66. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd (30.07.2021).

Sayın, M. (2017), *Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin İş – Yaşam Dengesi Üzerine Bir Araştırma: Diyarbakır Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Serinkan, C. & Arapova, İ. (2018), *Bankacılık Sektöründe Tükenmişlik Sendromu: Kırgızistan*

Örneği, İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi, 3(5), 1-11, https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=611143 (23.01.2021).

Tayfur, Ö. & Arslan, M. (2012), Algılanan İş Yükünün Tükenmişlik Üzerine Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Aracı Rolü, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30(1), 147-172, https://dergipark.org.tr/tr/pub/huniibf (19.01.2021).

Teker, S. (2015), *Okullarda İş-Yaşam Dengesiyle Örgütsel Adalet İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Topgül, S. (2016), *İş ve Aile Yaşamı Dengesi(zliği)nin Kadın Çalışanlar Üzerindeki Etkileri*, Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 23(1), 218-231. https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek (20.06.2021).

Tuğsal, T. (2017), *İş-Yaşam Dengesi, Sosyal Destek ve Sosyo-Demografik Faktörlerin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi*, Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Uysal, M.B. (2007), *Müşteri İlişkileri Departmanında Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri: Bir Banka Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Yüksel, İ. (2005), *İş-Aile Çatışmasının Kariyer Tatmini, İş Tatmini ve İş Davranışları İle İlişkisi*, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19(2), 302.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/30068 (11.01.2021).

Yeşilyaprak, B. (2012), *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya*, Baskı 3, s. 6, Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, E. (2012), *Mesleki Tükenmişlik ve Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 37-61.

https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219604 (18.04.2021).

Yıldırım, B. (2017), *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki*, International Online Journal of Educational Sciences, 9(3).

Lise Öğrencilerinin Umut Düzeyleri ve Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okan Atar[32], Yunus Akan[33]

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bireylerin umut düzeyleri ne kadar yüksek olursa akademik potansiyellerini ortaya çıkarma düzeyleri de o kadar yüksektir. Umut düzeyleri öğrencilerin sadece akademik başarılarını yordamamış aynı zamanda yüksek umuda sahip öğrencilerin daha yüksek hedefler de ortaya koyduğunu göstermiştir. Akademik güdülenme özellikle eğitim içerisinde öğrencilerin başarılarını yordamada önemli bir etken olduğu için eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Umut düzeyi yüksek bireyler geleceğe yönelik daha doğru adımlar atan öznel iyi oluşları daha yüksek bireylerdir. Bu araştırmada araştırma grubu Bingöl ilinde 3 farklı lisede öğrenim gören 120 kız 120 erkek öğrenciden oluşan toplam 240 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Bozanoğlu tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Güdülenme Ölçeği, Tarhan ve Bacanlı tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Umut Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon analizi, Basit Regresyon analizi, ilişkisiz örneklemler için t testi, Anova kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin umut düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında orta düzey pozitif bir ilişki vardır. Basit regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin, öğrencilerin umut düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. İlişkisiz örneklemler için t testi sonuçlarına göre akademik güdülenme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki yokken umut ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı bir ilişki vardır. İlişkisiz örneklemler t testi sonuçlarına göre akademik güdülenme ve umudun lise ve sonrası eğitim düzeyinde olan anne ve babalar lehine olacak biçimde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anova sonuçlarına göre öğrencilerin umut ve akademik güdülenme puanları sınıf düzeylerine göre benzerdir. Aile gelir düzeyine göre yapılan anova sonuçları yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının akademik güdülenme ve umut düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre umut akademik güdülenmenin manidar bir yordayıcısıdır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin umut düzeyleri arttıkça akademik güdülenme düzeyleri de artış göstermektedir

Anahtar Kelimeler: Akademik Güdülenme, Umut, Motivasyon

Examining the Relationship Between Hope Levels and Academic Motivation of High School Students

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between the hope levels and academic motivation of high school students. The higher the levels of hope of individuals, the higher their level of unleashing their academic potential. Hope levels have shown that students not only have predicted their academic achievements, but also set higher goals for students with high hope. Academic motivation attracts the attention of educators, especially since the success of students in education is an important factor in the procedure. Individuals with high hope levels are individuals with higher subjective well-being who take more accurate steps towards the future. In

[32] Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Muş, Türkiye, okn.atr12mail.com

[33] Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Muş, Türkiye, yakan.86@hotmail.com

this research, the research group consists of a total of 240 students, consisting of 120 female and 120 male students studying in 3 different high schools in Bingöl. In the research, the demographic information form, the Academic Motivation Scale adapted to Turkish by Bozanoğlu, the Continuous Hope Scale adapted to Turkish by Tarhan and Bacanlı were used as a data collection tool. Pearson Correlation analysis, Simple Regression analysis, t test for unrelated samples, Anova were used in the analysis of the data. As a result of the correlation analysis, there is a moderately positive relationship between the hope levels of the students and their academic motivation levels. According to the results of simple regression analysis, it is seen that the academic motivation levels of the students significantly predict the hope levels of the students. According to the t test results for unrelated samples, there is a meaningful relationship between academic motivation and gender, while there is no meaningful relationship between hope and gender in favour of girls. According to the results of the unrelated samples t test, it has been determined that academic motivation and hope differ significantly in favour of parents at the high school and post-school level. According to Anova results, the hope and academic motivation scores of the students are similar according to their class levels. Anova results according to family income level showed that the academic motivation and hope levels of the children of families with high income levels were higher. According to the findings, hope is a meaningful predictor of academic motivation. According to the findings, as the hope levels of the students increase, their academic motivation levels also increase.

Keywords: Academic Motivation, Hope, Motivation

GİRİŞ

Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü sorunu çözebilmeleri için öncelikle bu sorunla başa çıkabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri, çözüm yollarını planlamaları, çözüme ilişkin planı uygularken kendi zihinsel süreçlerinin farkında olmaları, zihinsel süreçlerini izlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Sadece yetenek ve zekâ başarının tek anahtarı değildir. Yetenekli ve zeki bireyler bazen bu potansiyellerini ortaya çıkaramayabilirler (Snyder ve diğerleri, 2002). Literatür tarandığında Ülkemizde umut üzerine çalışmalara son 15 yılda ağırlık verilmeye başlanmış özellikle Synder ve arkadaşlarının (1991) geliştirdiği umut ölçeğinin Türkçeye çevirme çalışmaları birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. (Akman ve Korkut, 1993; Atik ve Kemer, 2009; Tarhan ve Bacanlı, 2015).Umut; bireyin hedefine ulaşabilmesi için ortaya koyduğu irade ve hedefe giden yolda oluşturduğu rotalardır(Snyder, 1995). Bireylerin umut düzeyleri ne kadar yüksek olursa akademik potansiyellerini ortaya çıkarma düzeyleri de o kadar yüksektir. Umut düzeyleri öğrencilerin sadece akademik başarılarını yordamamış aynı zamanda yüksek umuda sahip öğrencilerin daha yüksek hedefler de ortaya koyduğunu göstermiştir(Ciarrochi, Heaven ve Davies, 2007). Bireylerin umut düzeyleri arttıkça akademik özyeterlilikleri ve problem çözme becerilerinde de artışlar olmaktadır. Umut düzeyleri yüksek bireylerin sorunlarla baş etme, öznel iyi oluş gibi faktörler açısından da koruyucu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir(Atik ve Erkan Atik, 2017). Yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin motivasyonları da oldukça yüksektir bu nedenle karşılaştıkları problemler karşısında çözüm yolu üreterek problemi aşma konusunda daha iyidirler. Umut bireylerin zihinlerinde pozitif bir etkiye sahiptir ve öğrenciye öğretilmesi gereken bir ders olmalıdır(Snyder ve diğerleri, 2002).

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin iyi oluşlarının ve başarılarının altında yatan değişkenlerden biri de akademik güdülenmedir. Akademik Güdülenme öğrencinin çalışma konusunda ortaya koyduğu enerjidir.(Bozanoğlu, 2004) Akademik güdülenme özellikle eğitim içerisinde öğrencilerin başarılarını yordamada önemli bir etken olduğu için eğitimcilerin dikkatini çekmektedir(Bozanoğlu 2004). Bireye doğru davranışlar kazandırmak eğitimin en önemli amaçlarındandır. Yüksek akademik güdülenmeye sahip bireylerin okul hayatı boyunca akademik olarak daha başarılıdırlar (Demir, M. ve ARI (2013). Aileler çocuklarının akademik güdülenmelerinin yüksek olmasını arzu ederler çünkü aileler çocuklarının derslere ilgisizliğinden dolayı oldukça şikayetçidirler (Ünal,2013). Fidan (1996), akademik güdülenmeyi öğrencilerin davranış örüntülerinin şiddetini, yönünü belirleyen en önemli unsur olarak görmektedir. Güdü öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen, potansiyellerini ortaya koymalarında yardımcı etkisi olan en önemli etkenlerdendir (Şahin ve Çakar,2011). Umut düzeyi yüksek bireyler geleceğe yönelik daha doğru adımlar atan öznel iyi oluşları daha yüksek bireylerdir. (Oğuztürk ve ark.,2011)

Literatür taraması yapıldığında lise çağındaki öğrencilerde akademik güdülenme ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın lise çağındaki öğrencilerin umut düzeyleri ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ayrıca akademik güdülenme ve Umudun cinsiyet, baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve aile gelir düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatür tarandığında öğrencilerin umut düzeylerinin akademik güdülenmeyi yordama gücüne yönelik sınırlı sayıda çalışma olmasından ötürü çalışmamızın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen amaç ve alt amaçlara yanıtlar aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile akademik güdülenme arasında ilişki vardır.
2. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile Baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır
4. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır
5. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır
6. Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık vardır

8. Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır
9. Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma yöntemi ve korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma yöntemi; insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark.,2022). Korelasyonel araştırma yöntemi; iki ya da daha fazla değişkenin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark.,2022).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl ilindeki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi; zaman ve işgücü sınırlılıkları nedeniyle Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile Bingöl merkezde kolay uygulama imkânı bulunan 3 liseden 240 öğrenciden (%50 Kız, %50 erkek) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

i. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada kullanılan kişisel bilgi formunda; Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne Baba Eğitim durumu ve Aile gelir düzeyi değişkenlerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

ii. Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), BOZANOĞLU (2004) tarafından öğrencilerin güdülenme düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. 20 maddenin yer aldığı likert tipi ölçek 1 ile 5 puan arasında puanlanmış en az 20 en çok ise 100 puan alınmaktadır. Ölçeğin 4. Maddesi ters madde olduğu için ters puanlanmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları 101 öğrenciye test tekrar test uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon 0.87 bulunmuştur. Hesaplanan iç tutarlılık katsayısı aynı grupta farklı zamanlarda 0,77'den 0.85'e farklı gruplarda ise 0.77'den 0.86 değişmektedir.

Akademik Güdülenme Ölçeğinin geçerlilik çalışmaları kapsam geçerliliği ile sınırlı tutulmuştur. Kapsam geçerlilik çalışması sadece uzman görüşüne dayanarak değil farklı grupların farka duyarlı olup olmadığı incelenmesi ile ortaya konmuştur.

iii. Sürekli Umut Ölçeği

Ölçek C.R. Synder ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilmiş ölçeğin Türkçeye uyarlanması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılmıştır. Sürekli Umut Ölçeğinin amacı 15 yaş ve üzerindeki bireylerin umut düzeylerini belirlemektir. 8'li likert tipi ile oluşturulmuş ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 4'ü Umutla ilgisi olmayan dolgu maddelerinden oluşmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Eyleyici düşünceler alt boyutu için 0.81 Alternatif düşünceler alt boyutu için 0.78 ölçeğin tamamı için ise 0.86 bulunmuştur. Sürekli umut ölçeği Yaşam Doyumu Ölçeği ile pozitif yönde; UCLA Yalnızlık Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği ile negatif yönde korelasyon ilişkisi bulunmuş ve aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 64 olmaktadır.

b. Verilerin Analizi

Verilerin Analizinde SPSS kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir . Verilerin analizinde ilişkisiz örneklemler için t testi, Anova, Basit regresyon ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1- +1 aralığında olduğu için araştırmada elde edilen değerler normallik şartını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2021).

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında Ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Sürekli umut ölçeği ve Akademik Güdülenme ölçeği arasındaki korelasyon ilişkisi ve cinsiyet, Aile Gelir Düzeyi, Sınıf Düzeyi ve Baba eğitim düzeyleri değişkenlerine ilişkin verilere yer verilecektir.

Araştırmanın Bağımsız değişkenleri olan umut ve Akademik güdülenme ölçeklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ortaöğretim öğrencilerinin umut düzeyleri ve akademik güdülenme istatistikleri.

Ölçekler	n	x̄	S.Sapma	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Umut	240	48,1250	8,23659	26	64	-,230	-,488
Akademik Güdülenme	240	74,0333	9,83728	48	93	-,048	-,672

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin umut puanları 26-64, Akademik güdülenme puanları 48-93 arasında değişmektedir. Ölçek puanlarının ortalamaları incelendiğinde Umut 48,125, Akademik Güdülenme 74,033 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri (-1) – (+1) aralığında olduğu için araştırmada elde edilen değerlerin normallik şartını sağladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2021).

Tablo2: Umut ve Akademik Güdülenme değişkenlerine ait korelasyon değerleri

Değişkenler	Umut	Akademik Güdülenme
Umut	1	0.543
Akademik Güdülenme	0.543	1

Tablo 2'de Umut ve Akademik Güdülenme değişkenlerinden elde edilen puanlar için hesaplanan pearson korelasyon katsayısına göre, öğrencilerin umut düzeyi puanları ve Akademik Güdülenme puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,543$; $p<0.05$). Yani umut düzeyi artan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 3: Akademik Güdülenmenin Umut Düzeylerini yordamasına ilişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Akademik Güdülenme					
Umut	,648	,092	,543	7,020	,000
R=0,543 *R*2=0,295 F=49,283 p<0.05					

Tablo 3'teki Umut ve Akademik güdülenme değişkenlerine ait basit regresyon analiz sonuçları incelendiğinde Öğrencilerin Akademik Güdülenme düzeylerinin, öğrencilerin Umut düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=0,543$ $R2=0,295$, $F(1,238)=49,283$). Öğrencilerin Umut Düzeylerine ait toplam varyansın %29,5'u Akademik Güdülenme ile açıklanabileceği söylenebilir. Regresyon katsayıları incelendiğinde Akademik güdülenme puanları arttıkça öğrencilerin umut puanları da artmaktadır.

Öğrencilerin Umut Düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Değişken	Ortalama	S. sapma	df	t	p
Erkek	71,6833	10,33587	238	-2,684	0,008
Kız	76,3833	8,78190			

Tablo 4'de yer alan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde Öğrencilerin umut düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak Kızların lehine olacak biçimde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t(238)=-2,684; p=0,008; p<0,05). Başka bir ifadeyle Kız öğrencilerin umut düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Akademik güdülenmeleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Değişken	Ortalama	S. sapma	df	t	p
Erkek	46,7500	8,03725	238	-1,847	,067
Kız	49,5000	8,26981			

Tablo 5'te yer alan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları incelendiğinde Öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır (p>0,05). Başka bir ifade ile erkek öğrenciler ile Kız öğrencilerin akademik güdülenmeleri benzerdir.

Öğrencilerim Umut Düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	353,680	3	117,893		
Gruplar içi	7719,445	236	66,547	1,772	,156
Toplam	8073,125	239			

Tablo 6'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde Öğrencilerin umut düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05). Başka bir ifade ile Sınıf Düzeyi değişkenine göre öğrencilerin umut düzeyleri benzerdir.

Öğrencilerim Akademik Güdülenme Düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	247,184	3	82,395		
Gruplar içi	11268,682	236	97,144	,848	,470
Toplam	11515,867	239			

Tablo 7'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde Öğrencilerin Akademik Güdülenme düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05). Başka bir ifade ile Sınıf Düzeyi değişkenine göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri benzerdir.

Öğrencilerin Umut Düzeylerinin Anne ve Baba Eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Değişken	Ortalama	S. sapma	df	t	p
Lise Öncesi	46,5132	7,84091	238	-2,904	,004
Lise ve Sonrası	50,9091	8,24570			

Tablo 8'de Öğrencilerin umut düzeyleri, anne ve babaların eğitim durumuna göre lise ve sonrası eğitim alan anne ve babalar lehine olacak biçimde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t(238)=-2,904; p=0,004; p<0,05). Başka bir ifadeyle anne ve babaları lise ve sonrası mezun olan öğrencilerin umut düzeyleri anne ve babaları lise öncesi mezun olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Anne ve Baba Eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Değişken	Ortalama	S. sapma	df	t	p
Lise Öncesi	71,5395	9,07662	238	-3,857	,000
Lise ve Sonrası	78,3409	9,70242			

Tablo 9'da Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, anne ve babaların eğitim durumuna göre lise ve sonrası eğitim düzeyinde olan anne ve babalar lehine olacak biçimde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t(238)=-3,857; p=0,000; p<0,05). Başka bir ifadeyle anne ve babaları lise ve sonrası mezun olanların Akademik Güdülenme düzeyleri anne ve babaları lise öncesi mezun olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerim Umut Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	821,696	3	273,899		
Gruplar içi	7251,429	236	62,512	4,382	,006
Toplam	8073,125	239			

Tablo 10'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin umut düzeyleri puanlarının aile gelir bilgisi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=4,382; p=0,006; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre; Aile gelir Düzeyi 7500 TL ve üzeri öğrencilerin 7500 lira altında aile gelir düzeyi olan öğrencilere göre umut düzeylerinin farklılık gösterdiği ve bu farkın 7500 lira ve üzeri aile gelir düzeyi olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir post hoc testi sonucunda ise 7500-10.000 TL aile gelir düzeyine sahip öğrenciler ile 10.000 TL ve üsttü aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin umut düzeyi puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bir diğer sonuçta da 5000 TL ve altı aile gelir düzeyine sahip öğrenciler ile 5000-7500 TL aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin umut düzeyi puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerim Akademik Güdülenme Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2372,139	3	790,713		
Gruplar içi	9143,728	236	78,825	10,031	,000
Toplam	11515,867	239			

Tablo 11'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının aile gelir bilgisi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=10,031; p=0,000; p<0,05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucuna göre; Aile gelir Düzeyi 7500 TL ve üzeri öğrencilerin 7500 lira altında aile gelir düzeyi olan öğrencilere göre akademik güdülenme düzeylerinin farklılık gösterdiği ve bu farkın 7500 lira ve üzeri aile gelir düzeyi olan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir post hoc testi sonucunda ise 7500-10.000 TL aile gelir düzeyine sahip öğrenciler ile 10.000 TL ve üsttü aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bir diğer sonuçta da 5000 TL ve

altı aile gelir düzeyine sahip öğrenciler ile 5000-7500 TL aile gelir düzeyine sahip öğrencilerin akademik güdülenme puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın, lise öğrencilerinin umut düzeylerinin akademik güdülenmelerini yordamadaki rolü; umut ve akademik güdülenmenin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyerek lüteratüre katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bulgulara göre umut akademik güdülenmenin manidar bir yordayıcısıdır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin umut düzeyleri arttıkça akademik güdülenme düzeyleri de artış göstermektedir. Synder (2002) umut düzeyi yüksek bireylerin belirli bir işi yerine getirme istekliliği olan güdülenme gücünü de arttırdığını ifade etmektedir. Umut ile akademik güdülenme arasındaki ilişki Synder'in kuramsal açıklamaları ile paralellik göstermektedir. Eğer yapılmak istenenler işe yarar ve gerçekleştirilebilir değilse, umut düzeyi yüksek öğrenciler farklı çözüm yolları bulmada daha esnek davranmaktadırlar. Umut düzeyi düşük öğrenciler umut düzeyi yüksek öğrenciler ile kıyaslandığında, hedeflere giden yolda daha kararsız ve isteksiz davrandıkları görülmüştür (Snyder ve diğerleri, 2002). Yapılan araştırmada Öğrencilerin umut düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak Kızların lehine olacak biçimde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kızların umut düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür tarandığında Ulukan(2020) yaptığı araştırmada Kızların erkeklere göre daha yüksek umut düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Bu araştırma yaptığımız çalışmayı desteklemektedir. Atik ve Erkan Atik'in (2017) yaptıkları çalışmada ise umut ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Demir ve Arı'nın(2013) yaptıkları araştırmada akademik güdülenme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaması araştırmamızı destekler niteliktedir. Öğrencilerin umut düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaşın ergenlerin umut düzeyleri ilişkisi incelendiğinde Synder ve arkadaşlarının (1991 çalışmasında da benzer bulgular gözlenmiştir. Atik ve Erkan Atik'te (2017) bulgularımızı destekler nitelikte veriler sunmuşlardır. Öğrencilerin Akademik Güdülenme düzeyleri de sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir yani sınıf düzeylerine göre öğrenci akademik güdülenmeleri benzer sonuçlar vermiştir. Bizim bulgularımızın aksine Şar ve arkadaşlarının (2018) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyleri ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 9. Sınıf öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi diğer kademelere göre farklılaşmıştır. Yaptığımız araştırmada anne ve baba eğitim durumu lise mezunu ve üstü olan öğrencilerin umut düzeyleri ve akademik güdülenmeleri lise öncesi eğitim düzeyine sahip anne ve babaların öğrencilerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bulgularımızın aksine Demir ve Arı'nın (2013) yaptıkları çalışmada anne baba eğitim düzeyi ile akademik güdülenme arasında bir fark bulunmamıştır. Araştırmamızda öğrencilerin akademik güdülenme ve umut puanlarının aile gelir bilgisi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği yüksek gelire

sahip ailelerin öğrencilerinin umut ve akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Demir ve Arı(2013) yaptıkları araştırmada aile gelir düzeyinin akademik güdülenmeyi etkilemediği sonucu bulgularımızla örtüşmemektedir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular literatür taraması yapıldığında bazı çalışmalarla paralellik gösterirken bazı çalışmaların aksine sonuçlar vermiştir. Örneklem seçiminde zaman ve işgücü sınırlılığından dolayı uygun örneklem yöntemi seçilmesi ve az öğrenci ile çalışma yapılması en büyük sınırlılıklardandır. Literatür tarandığında umudun ve akademik güdüyü yordama gücüne yönelik sınırlı sayıda çalışma olmasından ötürü çalışmamızın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lise öğrencilerinde başarılı olmanın yollarından biri de akademik güdüdür öğrencilerin akademik güdülenmelerinin arttırılmasında öğrencilerin gelecek hedeflerinin doğru seçimi, mesleki rehberlik çalışmaları, grup rehberliği çalışmaları ile desteklendiğinde umut düzeylerinde ve paralelinde akademik güdülenme düzeylerinde artış olacağı düşünülmektedir. Umut ve akademik güdünün artması öğrencinin öz yeterlilik öznel iyi oluşuna etki edeceğinden burada aile eğitimlerinin bu artışa olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinin aile eğitimlerine eğilerek; ailenin çocuğu anlama ve yönlendirme becerilerini arttırma çalışmaları doğal olarak öğrencilerin akademik güdü ve umut düzeylerine olumlu yansıyacaktır. Umut ve akademik güdüde meydana gelecek artışın öğrencilerin öznel iyi oluş ve öz yeterliliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akman, Y., & Korkut, F. Umut ölçeği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(9).

Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2017). Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yordanması: Akademik ÖzYeterlik ve Problem Çözmenin Rolü. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 157-169. doi:10.15390/EB.2017.5348

Atik, G. & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İlköğretim Online, 8 (2) , 379-390 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107022

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 83-98. doi:10.1501/Egifak_0000000094

Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (29. bs.). *Ankara: Pegem Akademi*.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri(32.bs.). *Ankara: Pegem Akademi.*

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. ve Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, *41*(6), 1161-1178. doi:10.1016/j.jrp.2007.02.001

Demir, M., & Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(3), 265-279.

Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

MehmetDemir, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal*, *9*(3), 265-279.

Oğuztürk, Ö., Akça, F., & Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi.

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling & Development*, *73*(3), 355-360. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. ve Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 820-826. doi:10.1037/0022-0663.94.4.820

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13(4), 249-275. doi: 0.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., … Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 570-585. doi: 10.1037/0022-3514.60.4.570

Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenmesi ve akademik güdülenme oranlarının akademik başarılarının etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (3), 519-540.

Şara, N. Ş., Çetinb, M. Ç., Koçc, M., & Soyera, F. (2018). Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ile beden eğitimi dersine olan tutumlarının incelenmesi. *ERPA 2018*, *445*.

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 1-14.

Ulukan, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 202-218.

Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimlerinin Aile Sistemleri Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of University Students' Trait Anger and Anger Styles in Terms of Family Systems

Psk. Dan. İlknur Uyar; Doç. Dr. Birsen Şahan

Özet

Her insan yaşamı boyunca zaman zaman öfke duygusuna kapılabilir ancak sorun öfkenin yaşanmasında değil öfkenin yansıtılma biçimindedir. Çünkü öfke sağlıklı bir biçimde ifade edildiğinde bireyin hayatına olumlu katkılar sunarken, tersi durumda ise bireyin kendisine ve çevresine zarar veren bir duygu olarak ortaya çıkabilmektedir. Öfke duygusunun ifade edilme biçimi ya da sürekli öfke duygusunun yaşanması ile aile üyelerinin etkileşimi arasında ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmada sürekli öfke yaşayan ve öfke ifade ediş biçimleri farklılık gösteren üniversite öğrencilerinin, aile işlevselliklerinin öfke davranışları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 12 üniversite öğrencisi yer almaktadır. Araştırmada yer alan 12 katılımcı Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmada elde edilecek olan veriler, ölçeğin üniversite öğrencilerine uygulanması sonucunda gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen ve sürekli öfke, öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu ve öfke kontrolü boyutlarından ayrı ayrı yüksek puan almış olan üçer öğrenci ile (toplamda 12 öğrenci ile) görüşme yapılarak elde edilmiştir. Öfke davranışları ve aile işlevselliğine yönelik soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınan veriler, NVivo programı ile analiz edilmiştir. Bulgular öfke ifade ediş biçimleri ile sürekli öfke davranışlarının aile işlevsellikleri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen bulguların üniversite öğrencilerinin öfke ifade ediş biçimlerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öfke, öfke ifade biçimi, aile sistemi, aile içi iletişim

Abstract

Every person may feel anger from time to time throughout his life. However, the problem is not in the experience of anger but in the ways the express of anger. Because while anger makes positive contributions to the individual's life when expressed in a healthy way, otherwise it can emerge as an emotion that harms the individual himself and his environment. There is a relationship between the way of expressing anger and the interaction of family members, because family relationships have an important role in the formation of an individual's perception of himself and other people. In this research, how family functionality affects the anger behaviors of university students whose anger expression styles differ was investigated. The case study was used in the research. The data obtained through the interview using the semi-structured interview form was analyzed with the NVivo program. 12 students take part in the study group of the research. These participants taking part in the research was determined with the Trait Anger Scale and Anger Expression Styles Scale. Research data was obtained by interviewing three students who want to participate in the research voluntarily and who have high scores in trait anger, anger expression, anger expression and anger control dimensions separately. The information obtained through the semi-structured interview form, which includes questions about anger behaviors and family functionality, was recorded and then transferred to the electronic environment in written form. In this context, it is thought that the findings obtained will be guiding in terms of making psychological counseling practices to improve the way of university students' expressing anger.

Key words: Anger, anger style, family system, communication within the family

GİRİŞ

Öfke doğal bir duygudur ve birçok insan tarafından yaşanması olağandır (Feshbach, 1986). Hatta öfkenin kimi zaman haksızlıklar karşısında bireyin kendisini savunması ya da girişken davranışlar sergilemeye motive etmesi gibi olumlu sonuçları da söz konusudur. Uygun bir biçimde ifade edildiğinde ilişkilerde yaşanan uyumsuzlukların giderilmesini ve öfkeye yol açan davranışların düzeltilmesini sağlayabilir. Ancak öfke çok sık, yoğun ve uzun süreli olarak hissedilmeye başladığında ya da saldırganlığa dönüşmeye başladığında sorun olmaya başlamaktadır. Bireyin sosyal, fiziksel ve psikolojik uyumunu olumsuz olarak etkileyen ise öfkenin bu düzeye ulaşmış biçimidir (Lopez ve Thurman, 1993).

Spielberger, Jacobs, Russell ve Crane (2009), anda yaşanan öfke durumları (durumluk öfke) ile kişinin genel öfke eğilimi (sürekli öfke) arasındaki ayrımı yapan ilk araştırmacılar olmuşlardır. Durumluk öfke, duruma ya da çevresel faktörlere bağlı olarak gelişen, geçici bir duygu ve fiziksel tepkilerin eşlik ettiği anlık duyguyu ifade ederken, sürekli öfke ise duygunun daha sık ve yoğun olarak yaşandığı kalıcı bir kişilik özelliğini tanımlamaktadır. İfade ediliş biçimlerine göre ise öfke; bastırıldığı, biriktirildiği ve doğru kaynağa değil de bireyin kendisine yöneltildiği durumlarda içe yönelik öfke; kontrolsüz bir biçimde başkalarına ya da eşyalara yansıyacak şekilde dışarıya yöneltildiğinde dışa yönelik öfke; fark edilerek sağlıklı bir biçimde ifade edildiğinde ise öfke kontrolü olmak üzere üç farklı biçimde yansıtılmaktadır (Spielberger, Crane, Kearns, Pellegrin, Rickman ve Johnson, 1991).

Öfke sağlıklı bir biçimde ifade edilmediğinde bireyin yaşamına psikolojik sorunlarla yansımaktadır. Birey, engellendiğinde ya da kendisine yapılmasını istemediği bir şeye karşı koyamadığında öfke duyabilmektedir. Duyguların dengeli bir biçimde yaşanarak sağlıklı bir biçimde ifade edilmesi yetişkinlik dönemi uyumunun önemli bir yönünü göstermektedir. Öfke ile ilgili yapılan çalışmalar kaygı ve depresyon arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Deffenbacher, Oetting, Lynch ve Morris, 1996). Karşılıklı iletişim, ara verme, tepki vermeden önce düşünme öfkenin kabul edilerek yapıcı bir biçimde ifade edilmesini sağladığı için öfkenin sağlıklı ifade ediliş yolları arasındadır. Her birey kendine özgü yollarla öfkeyi deneyimlemektedir. Bu nedenle öfke gibi karmaşık duygular incelenirken dikkate alınması gereken noktalar bulunmaktadır (Deffenbacher, vd., 1996).

Öfke ile aile üyelerinin duygusal durumları arasında ilişki bulunmaktadır (Woodall ve Mathews, 1989; Lopez ve Thurman, 1993). Sürekli öfke gösteren ve göstermeyen üniversite öğrencilerinin aile yapılarını inceleyen Ramirez (1993), bu öğrencilerin ailelerinin iletişim becerileri, roller, duyusal dışavurum, problem çözme becerileri ve aile üyelerinin birbirinin hayatına dâhil olma noktasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bowen, (1978), üniversite öğrencilerinin gelişimini ve uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birisinin aile olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin psikolojik ve davranışsal sorunlarının altında işlevsel

olmayan geçmiş aile yaşantıları olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Lapsley, Rice ve FitzGerald, 1990; Rice, Cole ve Lapsley, 1990). Bowlby (1988) bağlanma kuramı ile duygu düzenleme becerisinin şekillenmesinde aile bağlamının önemine yer vermiştir. Güvensiz bağlanan birçok birey, yetişkinlik döneminde çocukluk yaşantılarının etkisini taşıyarak düşük yaşam memnuniyeti, terk edilme korkusu ve öfke duygularıyla uğraşmak durumunda kalmaktadır (Holmes, 2004). Bu bireyler olumsuz anılarını kolaylıkla hatırlarken, bu anılarına öfke ve kaygı eşlik etmektedir. Bu durum partnerleri ile olan ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007). İşlevsel olmaya ailelerde bireyin hissettiği utanç ve suçluluk duyguları öfke sorunlarına yol açmaktadır (Tangney vd., 1992). Özellikle savunmasız oldukları dönemde aile içi ihmal ve istismara maruz kalmış bireylerin öfkeyi dışa vurma ya da içe yansıtma olasılıkları daha yüksektir. Bu durum yetişkin bireylerin utanç ve suçluluk duymalarına, etrafa düşmanca tutumlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Hoglund ve Nicholas, 1995).

Öfke birçok insan tarafından yaşanan olağan duygu durumlarından birisidir. Sağlıksız olan öfkenin yaşanması değil, öfkenin ifade ediliş biçimidir. Öfke ifade biçimlerinden olan öfkeyi içe yansıtma ve öfkeyi dışa yansıtma bireyin içsel ve dışsal uyumunda zorlanmalar yaşamasına yol açmaktadır. Bu zorlanmaların yanı sıra depresyon, intihar, kaygı bozuklukları, panik atak, yeme bozuklukları gibi pek çok somatik rahatsızlıkların tetiklenmesine yol açmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında sunulan önleyici rehberlik hizmetleri sorun ortaya çıkmadan önce müdahale edebilmeyi mümkün kılmaktadır. Sorun çıktıktan sonra yapılacak olan krize müdahale aşamasında ise yaşanan problemin bireyin yaşamına olan etkisini hafifletmeye yönelik müdahaleler sunulmaktadır. Bu bağlamda öfkenin uzun vadede bireyin kendisine ve çevresine vereceği zararlar düşünüldüğünde yapılacak olan çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öfkeye, üzüntü, kaygı, suçluluk, utanç gibi olumsuz duygular eşlik etmektedir.

Ailede yaşanan deneyimler, bireyin duygusal ve sosyal yaşamını etkilemektedir (Hoglund ve Nicholas, 1995). Öfkeye müdahale edilebilmesi, problemli öfke ifade ediş biçiminin kökeninin anlaşılması, altta yatan tetikleyici etkenlerin araştırılması, sağlıklı ifade ediliş biçimlerinin kazandırılması amacıyla müdahale yollarının belirlenmesi için bireylerin öfkeye yatkınlıklarını etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi özellikle önemlidir. Genç yetişkinlik dönemi bireyler için tetikleyici pek çok psiko-sosyal değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu dönem, özellikle üniversite eğitimi için evden ayrılmanın, yeni ve farklı bir çevreye uyum sağlamanın yanı sıra bireyleşme sürecinin yaşandığı bir zaman dilimini kapsaması bakımından pek çok risk faktörlerine de açık bir dönemdir. Üniversite öğrencileri arasında öfke sorunlarının yaygınlığının ve bu sorunların nasıl geliştiğinin anlaşılmasının, ne tür müdahale yöntemlerinin uygulanması gerektiği konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, sürekli öfke yaşayan ve farklı öfke ifade biçimlerine (öfke içe yansıtma, öfke dışa yansıtma,

öfke kontrolü) sahip üniversite öğrencilerinde öfkenin birey üzerindeki etkileri ve aile içi ilişkilerin öfke davranışları üzerindeki etkisinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda sürekli öfke yaşayan ve farklı öfke ifade biçimlerine sahip öğrencilerin, aile sistemlerinin işlevsellikleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkları tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada, öfkesini sağlıklı bir biçimde ifade edemeyen dokuz katılımcının (sürekli öfke, öfke içe yansıtma, öfke dışa yansıtma yapan öğrenciler) ve sağlıklı bir biçimde ifade edebilen üç katılımcının (öfke kontrolü sağlayan) toplamda 12 katılımcının aile sistemlerinin işlevsellikleri incelenmiştir. Aile sisteminde yaşanan deneyimlerin şimdiki davranışları üzerindeki yansımaları ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum/vaka araştırması deseni kullanılmıştır. Durum araştırması deseni, bir veya daha fazla durumun kendi sınırları içinde derinlemesine betimlenmesine ve bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Merriam, 2013). Psikoloji gibi sosyal bilim araştırmalarında insan davranışlarının daha esnek ve bütüncül bir bakış açısı ile ele alınması, olguların ya da olayların neden sonuç ilişkisinden ziyade daha esnek yöntemler ile derinlemesine incelenmesi nitel araştırma ile mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Patton, 2002). Katılımcıların aile sistemlerinde deneyimledikleri yaşantıları yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada öfke ifade biçimleri ve aile işlevselliği araştırılacak olan öğrenciler üniversite öğrencileri arasında belirlenmiştir. Çalışmada yer alan katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmanın amacına yönelik uygun içerikli verilerin elde edilmesi için belirli ölçütler dikkate alınmaktadır. Bu araştırmada görüşme yapılacak olan katılımcıların, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeğinin (Özer, 1994) uygulandığı tüm öğrencilerden elde edilen verilerin aritmetik ortalamasından 1 standart sapma değeri üzerinde kalan öğrenciler olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Ölçme Araçları

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (Ek-2): 1983 yılında Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane (2009) tarafından geliştirilen ölçek, Özer (1994) tarafından farklı örneklem gruplarına uygulanarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin, ilk 10 maddesi sürekli öfkeyi, kalan 24 maddesi öfke ifade tarzlarını ölçmektedir. Dörtlü likert tipi bir ölçektir. Öfke ifade tarzları, öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu ve öfke kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Sürekli Öfke ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 10'dur. Öfke ifade tarzlarının her birinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayı değerleri sürekli öfke boyutu için .67-.92, öfke kontrolü faktörü için .80-.90,

öfke dışa vurumu faktörü için .69-.91 ve öfke içe vurumu faktörü için .58-76 arasında elde edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşmede, aile işlevselliği hakkında bilgi almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmasındaki amaç görüşmeyi yapan kişiye esnek alan bırakarak aralarda aydınlatıcı sorular sorulmasına olanak tanımasıdır. Bu sayede daha derin bilgiler elde edilmesi, belirgin olmayan noktaların aydınlatılması, görüşme esnasında yüz yüze olmanın sağladığı samimiyetin varlığı artıları olarak sayılabilir (Marshall ve Rossman, 1999). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşme yapılacak kişilere sorulacak olan sorular katılımcının bireysel yaşamına ve aile içi ilişkilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada yer alacak olan katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış olup, görüşmeler yazıya döküldükten sonra analiz edilmiştir. Daha önce taranmış olan alan yazından elde edilen bilgiler ve görüşmeler sonrasında katılımcılardan elde edilen bilgiler ışığında kod listesi oluşturulmuştur (Marshall ve Rossman, 2006). Bu kod listesine uygun biçimde ana kategoriler elde edilmiştir. Veriler, Nvivo10 programı aracılığıyla içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Verilerin raporlanması aşamasında katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Verilerin analiz edilmesi sonucunda sürekli öfke yaşayan, öfkeyi içe yansıtan, öfkeyi dışa yansıtan ve öfke kontrolünü sağlayan katılımcıların paylaşımları, *aile içinde hâkim olan duygular, aile ilişkileri ve iletişim biçimleri* olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Aile İçinde Hâkim Olan Duygular

Öfke kontrol sorunu yaşayan katılımcılarda aile içi hâkim duygular

Sürekli öfke yaşayan katılımcıların aynı zamanda ya öfke içe vurumu ya da öfke dışa vurumu yaşadıkları görülmüştür. Sürekli öfke, öfke dışa vurumu ve öfke içe vurumu yaşayan katılımcıların hepsinde aile içerisinde baskın olarak hissedilen duygu olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu katılımcıların ebeveynlerinin birisinin ya da her ikisinin aile içi ilişkilerinde sorun yaşadığı görülmüştür. Katılımcılardan bazılarının paylaşımları aşağıda yer aldığı gibidir.

"Stres ve baskı havası hâkim, herkes çok gergin" (Kadın, 1. sınıf)

"Okyanusun içinde olmak gibi hem çok dalgalı içine alıp yutacak gibi hem de gidecek başka bir yer yok gibi. Ailemin yanında stresli oluyorum. Rahat hissetmiyorum. Kendimi ifade etmekte zorluk çekiyorum. Onların olmadığı yerde daha özgüvenliyim" (Kadın, 1. sınıf)

"Ailemizdeki duygu yoğunluğu kızgınlık olabilir. Çok tartışma olduğundan çok fazla sinirli yüz görürüm." (Kadın 3. sınıf)

Öfke kontrolü olan katılımcılarda aile içi hâkim duygular

Öfke kontrolü yaşayan katılımcılarda aile içi hâkim duygular olumlu olarak elde edilmiştir. Olumlu duygular, mutluluk, güven, sevgi gibi kavramlarla ifade edilmiştir.

"Ailem içinde sabır ve sevgi hâkimdir diyebilirim. Bu iki şey anlayışlı olmak için iki temel özellik bence. Sabır, sevgi, saygı, sadakat ve anlayıştan gelen bir duygu hâkim." (Kadın, 3. sınıf)

"Mutluluk diyebilirim. Genel olarak şükretme işlevi yüksek ebeveynlerim var." (Erkek, 3. sınıf)

"Bence güven duygusu hâkim. Herkes birbirine çok anlayışlı..." (Kadın, 3. sınıf)

Aile İçi İlişkiler

Aile içi ilişkiler, *ebeveynler arasındaki ilişkiler* ve *ebeveyn çocuk arasındaki ilişkiler* açısından iki alt kategoride ele alınmıştır.

Sürekli öfke, öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu yüksek olan katılımcıların aile içi ilişkileri

Ebeveyn İlişkisi: Aile içi ilişkiler çoğunlukla çatışmalıdır. Ebeveynlerden birinin baskın olduğu diğerinin ya sessiz kaldığı ya da pasif tepki verdiği durumlar söz konusudur. Ya da her iki ebeveynin de öfkesini yoğun bir biçimde gösterdiği ortamlar söz konusudur.

"Annem ve babam arasındaki ilişki, zorunluluktan, bağımlılıktan ibaret toksik bir ilişki. İlişkileri kavga üzerine kurulu..." (Kadın, 2. sınıf)

"Sevgi değil, tamamen birbirine katlanma üzerine kurulu bir ilişkileri var." (Kadın, 3. sınıf)

"Birbirleriyle sağlıklı iletişim kuramadıklarını düşünüyorum. Anlaşılmadan konuyu kapatıp, birbirlerini üzüyorlar (Kadın, 4. Sınıf).

Ebeveyn çocuk ilişkisi: Her iki ebeveyne de mesafeli olma ya da birine yakın diğerine uzak hissetme durumu söz konusudur. Ebeveynlerden birisi ya da her ikisi ile örtük, çatışmalı ya da mesafeli bir ilişki bulunmaktadır.

"Annem çok fazla ilgilidir. Aramız genel olarak iyidir, bir sorunum olduğunda teselli eder. Babamın ise bana sadece maddi açıdan desteği var. Aynı evin içinde günlerce görüşmediğimiz zaman olur" (Kadın, 3. sınıf)

"Zamanla eşler birbirine benzer. Her ikisi ile de ilişkim aynı. Annemle ve babamla anlaşmak zor, cümle kurmak bile zor. Bilmiyorum. Onlar beni tanımıyorlar, sanırım ben de onları tanımıyorum." (Kadın, 1. Sınıf)

"Annemle genellikle aram iyidir ama babamla çoğunlukla konuşmam." (Kadın, 2. Sınıf).

Öfke kontrolü olan katılımcılarda aile içi ilişkiler

Ebeveyn İlişkisi: İki katılımcı ebeveynleri arasındaki ilişkiyi yapıcı ve saygıya dayalı bir ilişki olarak tanımlarken, bir katılımcı ebeveynlerinden birisinin daha baskın olmasına rağmen anne ve babası arasında sevgi ve saygıya dayalı bir ilişkileri olduğunu belirtmiştir.

"Her şeyden önce birbirilerine saygılılar, mantıklı düşünebiliyorlar" (Erkek, 3. sınıf)

"Bence güzel bir ilişkileri var. Birbirlerinin kişisel alanlarına çok saygı duyuyorlar. Bu en sevdiğim özellikleri. Bence babam anneme yoğun sevgi duyuyor, annemin babama hissettiği duyguyu kelimeye dökemem ama güzel bir sıcaklık, güzel bir his diyebilirim" (Kadın, 3. sınıf)

"Annem daha baskın bir karakter, babam ise çoğu zaman anlayışlı ve mülayim biri, evlilikleri birbirlerine karşı sevgiden daha çok saygı ve anlayış üzerine kurulu diye düşünüyorum" (Kadın, 3. sınıf)

Ebeveyn çocuk ilişkisi: Öfke kontrolü puanları yüksek olan iki katılımcının ebeveynleri ile olan ilişkileri de dengelidir. Öfke kontrolü puanı yüksek olan ancak ebeveynlerine duygularını çok fazla göstermediğini belirten bir katılımcının aile ilişkilerinde iç içe geçmelerin olduğu görülmektedir. Bu katılımcının aile ilişkilerinde birbirlerini koruma ve birbirilerini üzmemek adına duyguların gizlendiği görülmüştür.

"Annemle de babamla da arkadaş gibiyim, istediğim her şeyi anlatabilirim. Mantıklı fikirlere ihtiyaç duyduğumda ikisine de başvurabilirim. (Kadın, 3. sınıf)

"Annemle ilişkimiz gayet iyi, sevgisini hissettir. Arkadaş gibi yaklaşır, sohbet ederiz. Babamla da arkadaş gibiyiz. Beraber maç izler tavla oynarız. Arada uzun sohbetler ederiz"(Erkek, 3. Sınıf)

"Beni benden önce düşünürler. Sevgi daha çok birbirini düşünerek gösterilir." (Kadın, 3. sınıf)

İletişim Biçimleri

İletişim biçimleri kategorisi, *ebeveynler arasındaki iletişim biçimleri* ve *ebeveyn çocuk arasındaki iletişim biçimleri* olarak iki alt kategoride ele alınmıştır.

Sürekli öfke, öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu yüksek olan katılımcıların aile içi iletişim biçimleri

Ebeveynler arasındaki iletişim biçimleri: Küsme, bağırma, şiddet gösterme, ağlama, öfke, kavga etme, hakaret etme, iğneleyici imalı sözler söyleme, yaşanan bir olayda sessiz kalıp başka bir olayda patlama, içine atma, sürekli gerginlik, eleştirme, suçlama, küfretme, sitem etme şeklinde yıkıcı davranışlarla iletişim kurmaktadırlar.

"Babam sakin birisidir. Herkes çok anlayışlı olduğunu söyler ama sinirlendiğinde bir canavara dönüşür. Adeta ağzından köpükler çıkar, çok bağırır hiddetlenir. Nadir ama güçlü bir öfkesi vardır. Annem de çok sinirlidir. Hemen her şeye sinirlenir, sert mizaçlıdır, kötü sözler söyler ve kaçıp gitmekle bizi tehdit eder." (Kadın 4. sınıf)

"İkisi de birbirine kızarlar, karşısındakine üzücü şeyler söylerle, bazen de eşyalara vurup kırarak öfkelerini gösterirler" (Kadın, 3. Sınıf)

"babam çok sinirli bir insandır. Öfkesini bağırarak, karşı tarafı susturarak, dinlemeyerek sinirini gösterir. Annem genellikle kendi içine atar, kendi kendine sinirlenir" (Kadın, 3. Sınıf)

Ebeveyn çocuk arasındaki iletişim biçimi: Katılımcının bir veya her iki ebeveyni ile karşılıklı bağırması, katılımcının ya da ebeveynin küsmesi, ağlaması, uzaklaşması, sorunun paylaşılmaması, katılımcının konuşmak istese bile anlaşılmadığını düşünmesi, ebeveyn tarafından durdurulma ifade etmesine izin verilmeme, katılımcının duygularını belli etmemesi, ebeveyn tarafından önemsenmeme gibi karşılıklı durumların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Olumsuz bir duygu yaşadığımda aileden kimseyle konuşmam, odamdan çıkmam ve çok zorunlu olmadığı müddetçe belli etmem" (Kadın 3. sınıf)

"Annem uzun süre bağırır, yanından uzaklaşınca tekrar yanına gelir bağırır. Odama gidince de duyabileceğim şekilde söylenmeye devam eder. Babam ise bağırır ve sonra susun diyerek konuyu kapatır. Ama annem devam ettiren taraf olur" (Kadın 3. sınıf)

"Büyüklerime karşı kendimi savunurken, önüme set koydukları oluyor, kendimi açıklamama izin vermiyorlar" (Kadın, 2. Sınıf)

Öfke kontrolü olan katılımcılarda aile içi iletişim biçimleri

Ebeveynler arasındaki iletişim biçimleri: Konuşma, stres anlarında birbirlerine zaman verip sonra üzerinde durma tartışma, kızma, ses tonunu yükseltme, susma/sessiz kalma gibi iletişim biçimleri görülmektedir.

"Öfkelendikleri konuya göre değişkenlik gösterse de daha çok konuşarak hallederiz. Konuşmalar çözüm getirmezse ufak bir sessizlik sonrası açık ve anlaşılır şekilde sakin ifadeler kullanarak konuşuruz." (Kadın, 3. sınıf)

"Bazen kızarak tartışarak bazen ise güzelce konuşarak çözerler." (Kadın, 3. sınıf)

"Babam sinirlendiğinde, asıl sinirlendiği şeye değil de, çok alakasız bir şeye patlar. Annem ise davranışlarıyla belli eder. Ama nihayetinde konuşur hallederiz". (Erkek, 3. Sınıf)

Ebeveyn çocuk arasındaki iletişim biçimi: İşlevsel ailelere sahip olan iki katılımcı ebeveynleri ile yaşadıkları sorunları konuşarak çözmektedirler. Duygular paylaşılmaktadır. İçe içe geçmiş ilişkiye sahip bir katılımcı ise genellikle içe kapandığını belirtmiştir.

"Bir sorun olduğunda annemle de babamla da konuşurum. Çözebileceğimiz bir konuysa çözmeye çalışırız." (Kadın, 3. sınıf)

"Yaşadığım olumsuz duyguları ifade etmem anlayışla karşılanır, annem ve babam 40 yılı aşkın süredir evliler, bana karşı sevgilerini yoğun olarak gösterirler. Sarılarak şefkat duygusunu hissettirirler." (Erkek, 3. Sınıf)

"Bazen söylerim ama çoğu zaman içime atarım. İçime atmamın sebebi beni anlamayacaklarını düşündüğüm için değil de onları üzmemek için" (Kadın 3. sınıf)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin aile işlevselliklerinin, öfke ifade biçimleri ve sürekli öfke düzeylerini etkilediğini göstermektedir. Aile içindeki işlevsel olmayan davranışların ve öfkenin ifade edilme biçiminin ailedeki diğer bireylerin öfkelerini yansıtma ve bu duyguyla baş etme biçimlerini de etkilediğini göstermektedir. Bu durum aile ilişkileri ve öfke arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Kaymak-Özmen, 2004; Khaleque ve Rohner, 2002; Kim ve Rohner, 2003).

Aile birçok birey için sevgi, aitlik, güven gibi duygusal ihtiyaçların karşılandığı olumlu bir alan sağlarken bazı bireyler için ise tam tersine çatışmaların, kavgaların, rahatsızlıkların ortaya çıktığı bir alanı da temsil edebilmektedir (Bowen, 1976). Bu durumun en belirleyici değişkenleri ise aile üyeleri arasındaki iletişimin kalitesi, sorunların ele alınış biçimi, ailenin birbirine yönelik destekleyici tutumudur. Aile üyeleri arasında özerkliğin desteklenmediği ve aidiyet duygusunun kırıldığı ortamlarda bireyler daha kırılgan, kaygılı ve küskün olma eğilimindedir. Bu durum aile üyeleri arasındaki öfke, suçluluk, içe kapanma ya da bağımlılık duygularını artırmaktadır (Kenny ve Donaldson, 1992). Eşlerin duygusal ihtiyaçlarını birbirinden karşılayamamaları, kendi çözümlenmemiş psikolojik sorunları, eşlerin birbirine duyduğu öfke kimi zaman yer değiştirerek çocuk üzerinden çözülmeye çalışılmaktadır. Kendi kök ailelerinden ayrışmakta ve birey olma sürecinde zorluk yaşayan bireylerde öfke ve depresyon düzeyi artmaktadır (Gürlek-Yüksel, 2006). Kimi ailelerde ise öfke kızgınlık gibi olumsuz duyguların paylaşılması aile üyeleri tarafından kabul görmemektedir. Bu durum bu duyguların içe atımına ya da başka nesnelere ya da bireylere yöneltilerek dışa yansıtılmasına yol açabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1982, Akt. Kağıtçıbaşı, 2000).

Bireyin, kendine ve diğerlerine dair değer verme mekanizması ebeveynleri ile kurduğu etkileşim yolu ile zamanla kalıcı hale gelmeye başlar. Yalnızca ebeveynler ve çocuk arasında kurulan ilişki değil ebeveynlerin kendileri arasındaki ilişki biçimi, sözel ve sözel olmayan mesajlar çocuk tarafından içselleştirilmektedir (Sharma, Nam, Kim ve Kim, 2016). Bu mesajlar yolu ile hangi duyguların ifade edilmesi gerektiğini öğrenen çocuklar, bazı duyguların ifade edilmesinin aile içinde kabul edilmediğini öğrenmektedir. Özellikle ifade edildiğinde ebeveynleri tarafından reddedileceğini, onaylanmayacağını öğrenen kimi çocuklar, bu duyguları farklı şekilde ifade etmenin yolunu bulmaktadır. Bu duygulardan biri olan öfke sağlıklı bir biçimde ifade edilmediğinde bireyin kendisine ya da başkalarına zarar verici boyuta ulaşabilmektedir (Soykan, 2003). Bireyin köken ailesi ile çocukluk yıllarında kurduğu ilişkiler, yaşamının ileri dönemlerinde de etkisini sürdürmektedir. Çünkü aile çocuğun duygusal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Yaşamın erken dönemlerinde çocuğa sözel ve sözel olmayan biçimde aile içindeki kurallar, görevler, roller, sınırlar, iletişim biçimleri, nelerin konuşulup nelerin konuşulmayacağı, sorunların nasıl çözüleceği ile ilgili örtük veya açık bir

biçimde mesajlar iletilmektedir. Bu mesajlar yalnızca ebeveyn çocuk arasında değil, eşler arasındaki ilişki yolu ile de aktarılmaktadır (Worden, 2003). Bu bağlamda, ebeveynler tarafından istikrarlı olarak tekrarlanan bu mesajlara çocuğun verdiği tepkiler, o an için hayatta kalmasına yardım eden ve bir işleve sahip olan tepkilerdir. Ancak o an için işe yarayan bu tepkiler yetişkinlik döneminde işlevsel olmayabilir. Öfkenin sağlıklı bir biçimde ifade edilip edilmeyeceği de aile içinde öğrenilen tepkilerden biridir. Aile içinde işe yarayan ve aile sisteminin dengede kalmasını sağlayan kimi davranışlar sosyal yaşam içinde ya da bireyin iç dünyasında çatışmalara yol açabilmektedir. Bu nedenle öfke ifade ediliş biçimlerine göre ailenin işlevselliği arasında bir ilişki bulunmaktadır (Dallos ve Draper, 2010).

Sonuç olarak bu araştırma ile üniversite öğrencilerin sağlıklı bir biçimde öfkelerini ifade etmeleri ve aile sisteminden aktarılan bazı örüntülerin yaşamlarını nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olunmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde sistemik aile danışmanlığı temelinde öfke kontrolünü önlemeye yönelik bir model geliştirilmesi planlanabilir. Öfkesini sağlıklı ifade edemeyen öğrenciler ile grupla psikolojik danışma yürütülerek deneysel çalışmalar ile modelin test edilmesi sağlanabilir. Yapılan çalışma yalnızca üniversite öğrencileri ile değil, ilk ve ortaöğretim kurumlarında benzer çalışmalar yürütülerek, erken dönem müdahale stratejileri ile önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında bu yaş grubundaki öğrenciler ile çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin. (Ed.), *Family therapy* (pp. 42-90) NY: Gardner

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice.* New York: Jason Aronson.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* New York: Basic Books.

Dallos, R. ve Draper, R. (2010). *An introduction to family therapy systemic theory and practice* (3rd Ed.). London: Mc Graw Hill Open University Press.

Deffenbacher, J. L., Getting, E. R., Lynch, R. S., & Morris, C. M. (1996). The expression of anger and its' consequences. *Behavior Research and Therapy, 34,* 575-590.

Feshbach, S. (1986). Reconceptualizations of anger: Some research perspectives. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4,* 123-132.

Gürlek-Yüksel, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ayrılma bireyleşme özellikleri ve etkileyen etmenler.* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa

Hoglund, C., & Nicholas, K. (1995). Shame, guilt, and anger in college students exposed to abusive family environments. *Journal of Family Violence, 10,* 141-157.

Holmes, J. (2004). *John Bowlby and attachment theory: Makers of modern psychotherapy.* NY: Routledge.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. Ðstanbul: Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd Şti.

Kaymak-Özmen, S. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 27-39.

Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first year college women. *Journal of College Student Development, 33,* 431-438.

Khaleque, A. ve Rohner, P. R. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of cross cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and the Family, 64*, 54-64.

Kim, S. ve Rohner, R. P. (2003). Perceived parental acceptance and emocional emphathy among university students in Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*, 723-735.

Lapsley, D., Rice, K., & Fitzgerald, D. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development, 68,* 561-565.

Lopez, F., & Thurman, C. (1993). High-trait and low-trait angry college students: A comparison of Family Environments. *Journal of Counseling and Development, 71,* 524-527.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006*). Designing Qualitative Research* (4th Ed.). London: Sage

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Lmt. Şti. (Orijinal baskı, 2009).

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion, 27*, 77–102.

Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (SL-Öfke) ve öfke ifade tarzı (Öfke-Tarz) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi,* 9(31), 26-35.

Patton, M. Q. (2002*). Qualitative Research & Evaluatin Methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ramirez, J.M., 1993. Acceptability of aggression in four Spanish regions and a comparison with other European countries. *Aggressive Behavior 19*, 185–197.

Rice, K., Cole, D.,, & Lapsley, D. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test o f a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology, 37,* 195-202.

Sharma, B., Nam, E. W., Kim, H. Y., & Kim, J. K. (2016). The Influence of Witnessing Inter-parental Violence and Bullying Victimization in Involvement in Fighting among Adolescents: Evidence from a School-based Cross-sectional Survey in Peru. *Journal of Lifestyle Medicine, 6*(1), 27-35.

Soykan, Ç (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi, 11* (2), 19-27

Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R. (2009). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. In J.N. Butcher, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol.2, pp. 161-186). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spielberger, C. D., Crane, R. S., Kearns, W. D., Pellegrin, K. L., Rickman, R. L. & Johnson, E. H. (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and emotion: Anxiety, anger and curiosity* (Vol. 14, pp.266-283). New York: Hemisphere/Taylor & Francis.

Tangney, J., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger: The relation o f shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 62,* 669-675.

Woodall, K.L, & Mathews, K.A. (1989). Familial environment associated with type A behaviors and psychophysiological responses to stress in children. *Health Psychology, 8,* 403-426.

Worden, M. (2003). *Aile terapisi temelleri*. (2013, Çev. Ed. T. Akbaş). Adana: Adana Akademisyen Tıp Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mutluluk Korkusu ile Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Melikegül Bedir[1], Tuğba Sarı[2]

Özet

Mutluluk korkusu, bireylerin mutlulukla ilişkilendirdikleri olumsuz bilişler ve bu bilişlerin aşırı mutluluğun ardından olumsuz olayların meydana geleceği inancını içermesi durumunu ifade eden bir kavramdır. Mutluluk korkusu, bireylerin duygusal ifadelerini ve deneyimlerini sınırlayarak toplumsal normlara uyum sağlama çabalarını etkileyebilir, aynı zamanda psikolojik refahlarını şekillendirme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, mutluluk korkusunun psikolojik sıkıntı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik sıkıntı, depresyon, stres ve anksiyete gibi belirgin alt başlıkları içermekte olup, depresyon genellikle düşük mod, enerji kaybı ve umutsuzluğu içerirken; stres, dışsal baskılara verilen bir tepki olarak tanımlanabilir ve anksiyete genellikle belirsizlik veya gelecek kaygısı ile ilişkilidir, sürekli bir endişe durumu yaratabilir. Özellikle pandemi sonrasında yapılan araştırmalar, beliren yetişkinler arasında psikolojik sıkıntı düzeylerinde bir artış olduğunu göstermektedir. Ancak ulusal alanyazın incelendiğinde, mutluluk korkusu ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkileri inceleyen spesifik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma, üniversite öğrencileri üzerinde mutluluk korkusu ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenini mutluluk korkusu bağımlı değişkenini ise depresyon, anksiyete, stres oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 18-25 yaş (*Ort.*=21.96; *Ss*=3.39) aralığındaki üniversite öğrencisi olan beliren yetişkinler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında mutluluk korkusunu ölçmek için Mutluluk Korkusu Ölçeği, psikolojik sıkıntıları yani anksiyete, depresyon ve stresi ölçmek için DASS-21 ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson momentum korelasyon katsayısı ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre mutluluk korkusunun psikolojik sıkıntının her üç alt boyutunun da anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ruh sağlığı çalışanları uygulamalarında araştırmanın bulgularından faydalanabilir. Yine bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve ruh sağlığı araştırmacılarına ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk Korkusu, Psikolojik Sıkıntı, Anksiyete, Stres, Depresyon, Üniversite Öğrencileri

Investigation of the Relationship Between Fear of Happiness and Depression, Anxiety and Stress

Melikegül Bedir[1], Tuğba Sarı[2]

Abstract

Fear of happiness is a concept that refers to the negative cognitions that individuals associate with happiness and the belief that negative events will occur after excessive happiness. Fear of happiness may affect individuals' efforts to adapt to social norms by limiting their emotional expressions and experiences, and it also has the potential to shape their psychological well-being. In this context, it is thought that fear of happiness may be related to psychological distress. Psychological distress includes distinct sub-headings such as depression, stress and anxiety, and depression usually includes low mood, loss of energy and hopelessness; stress can be defined as a response to external pressures, and anxiety is often associated with uncertainty or future anxiety, which can create a state of constant worry. Research, especially in the aftermath of the pandemic, shows an increase in levels of psychological distress among emerging adults. However, when the national literature was examined, no specific research examining the relationship between fear of happiness and depression, anxiety and stress was found. In this context, this study was conducted to understand the relationship between fear of happiness and depression, anxiety and stress among university students. The independent variable of the study was fear of happiness and the dependent variables were depression, anxiety and stress. The sample of the study consisted of emerging adults between the ages of 18-25 (M = 21.96; SD = 3.39) who were university students. Fear of Happiness Scale was used to measure the fear of happiness, DASS-21 to measure psychological distress, which means anxiety, depression and stress, and Personal Information Form prepared by the researcher to reach the demographic information of the

participants. Pearson momentum correlation coefficient and simple regression analysis were performed to examine the relationships between the variables in the study. According to the findings, it is seen that fear of happiness is a significant predictor of all three sub-dimensions of psychological distress. In this context, mental health professionals can benefit from the findings of the study in their practices. Again, the findings were discussed in the light of the literature and recommendations were presented to mental health researchers and practitioners.

Keywords: Fear of Happiness, Psychological Distress, Anxiety, Stress, Depression, University Students

GİRİŞ

Mutluluk, insan yaşamında uzun yıllardır hem kuramcıların hem de araştırmacıların ilgisini çeken önemli bir kavramdır. Araştırmalarda her bireyin, hangi kültürden, yaş grubundan veya eğitim seviyesinden olursa olsun, mutluluğa ulaşma amacında olduğunu ve bu hedefe yönelik çaba harcadığı belirtilmektedir (Sarı ve Çakır, 2016). Bununla birlikte, mutluluğa bakış açısının kültürel olarak farklı olabileceği ifade edilmektedir (Joshanloo, 2013). Batı kültüründe, mutluluk sıklıkla abartılı bir şekilde yaşanmakta ve genellikle olumlu bir duygu olarak değerlendirilmektedir; ancak, mutsuzluk daha az önemsenmektedir. Diğer yandan, Doğu kültürlerinde, özellikle bazı geleneksel düşünce sistemlerinde, aşırı mutluluğun beraberinde olumsuz sonuçlar doğabileceği ve bu nedenle mutluluktan kaçınılması gerektiği düşünülmektedir (Joshanloo, 2013; Joshanloo ve Weijers, 2014). Benzer şekilde Türk kültüründe sıkça duyulan ifadeler, "çok gülme çok ağlarsın" veya "çok güldük başımıza bir şey gelecek" gibi, bireylerin duygusal deneyimleri konusunda belirli bir çekinceyi yansıtmaktadır. Bu durum, mutlulukla ilgili olumsuz bilişlerin ve korkuların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu olumsuz bilişler, aşırı mutluluğun hemen ardından olumsuz olayların gerçekleşeceği inancını içermektedir (Joshanloo, 2013; Sarı ve Çakır, 2016). Joshanloo (2013), çeşitli kuramsal sonuçlara dayanarak, bazı insanların mutluluğa olumsuz bir yaklaşım sergileyebileceğini ve mutluluk korkusu geliştirebileceğini ileri sürmektedir.

Mutluluk korkusu, temelde mutluluğun yakın bir gelecekte kötü olayların habercisi olabileceği inancını ifade etmektedir (Joshanloo, 2013; Gilbert ve ark., 2014). Mutluluk korkusunun oluşum sürecinde, bireyin çocukluk anıları, yaşadığı travmalar, önceki deneyimleri ve olumlu duyguların potansiyel kötü sonuçlarına dair batıl inançlar etkili olabilir (Gilbert ve ark., 2012; Harris, 2017; Lambrou, 2014). Örneğin, çocuğun eğlendiği ya da olumlu duygular içinde olduğu bir durumda, tehdit veya cezayla karşılaşma korkusu, mutsuz bir aile ortamında olumlu duygulara eşlik eden suçluluk hissi, ebeveynlerden birinin hastalığı gibi faktörler mutluluk korkusunu tetikleyebilir (Gilbert ve ark., 2014). Aynı zamanda, erken dönemde uyumsuz şemalara sahip olmanın da bu korkunun nedeni olabileceği ifade edilmektedir. Buna ek olarak, bazı kültürel değerler, toplumda var olan inançlar ve dini değerler gibi etkenler de mutluluk korkusunu besleyebilir (Joshanloo, 2013; Joshanloo ve ark., 2014). Örneğin, nazar değmesi gibi kültürel inançlar ya da toplumun genelinde var olan mutluluğun ahiret hayatında cezalandırılacağına dair inançlar, bireylerin mutluluktan korkmasında rol oynayabilir. Ayrıca,

mutluluk korkusunun, kişinin yaşadığı çevrenin öğrenme örüntüleriyle ilişkili bir kültürel öğrenme süreci olduğu düşünülmektedir (Joshanloo ve ark., 2014; Lambert ve ark., 2019).

Bireylerin duygusal deneyimlerini kontrol etme çabası, kültürel normlar ve değerler tarafından belirgin bir şekilde etkilenir. Aynı zamanda, mutluluğu ifade etme veya dışa vurma konusundaki çekincelerin, kişiye veya çevresindekilere zarar getirebileceği endişesi de bu kültürel paradigmanın bir sonucudur. Bu bağlamda, literatürde mutluluk korkusu olarak adlandırılan bu kavram, bireylerin yaşamlarındaki duygusal deneyimleri düzenleme çabalarının kültürel bağlamda nasıl şekillendiğini anlamak için önemli bir kavramdır (Joshanloo ve ark., 2014).

Mutluluk korkusu, bireylerin duygusal ifade ve deneyimlerini sınırlayabilir, toplumsal normlara uyum sağlama çabalarını etkileyebilir ve psikolojik refahlarını şekillendirebilir (Blasco-Belled ve ark., 2021; Gilbert ve ark., 2014). Buradan yola çıkarak mutluluk korkusunun psikolojik sıkıntı ile ilişkili olabileceği değerlendirilebilir. Psikolojik sıkıntı kavramı içinde depresyon, stres ve anksiyete gibi belirgin alt başlıkları ele almaktadır. Depresyon, durgunluk, kendini değersiz hissetme, güçsüzlük ve isteksizlik, düşük mod ve enerji kaybı belirtilerini içermektedir. Stres, bir kişinin fiziksel ve zihinsel sınırlarının tehlikeye atılması veya zorlanması nedeniyle ortaya çıkan bir durumdur. Bu durum, çeşitli faktörlerin, özellikle de olumsuz yaşam olaylarının, baskıların veya değişikliklerin etkisiyle meydana gelebilir. Anksiyete ise genellikle belirsizlik veya gelecek kaygısı ile ilişkilidir ve sürekli bir endişe durumu yaratabilir (Asif ve ark., 2020; Deniz ve Sümer, 2010). Bununla birlikte bir kişi sürekli olarak mutluluk korkusu taşıyorsa ve bu korku hayatının önemli bir parçası haline gelirse bireyin zihinsel sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu durum zamanla stres ve kaygıya yol açabilir. Bu ise, uzun vadede depresyon riskini artırabilir (Jordan ve ark., 2021).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, üniversite öğrencileri arasında, özellikle pandemi sonrasında, yüksek düzeyde stres, anksiyete ve depresyon belirtilerinin rapor edildiğini göstermektedir (Auerbach ve ark., 2018; Son ve ark., 2020; Wang ve ark., 2020). Bu psikolojik sorunların kökenleri çeşitli olmakla birlikte, yapılan çalışmalarda (De Vuyst ve ark., 2023; Gilbert ve ark., 2014) bu olumsuz durumların bir yordayıcısı olarak mutluluk korkusunun etkili olabileceği öne sürülmüştür. Bu bağlamda, literatür incelendiğinde, yurtiçi kaynaklarda mutluluk korkusu ile iyi oluş (Sarı ve Çakır; 2016), mizah tarzları (Baş ve ark., 2021), yaşam doyumu (Tunç, 2020), psikolojik sağlamlılık (Deniz vd., 2022), şükran düzeyleri (Kulbaş, 2022) gibi kavramlarla olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu gözlenmiştir. Ayrıca, yurtdışındaki çalışmalarda benzer değişkenlere ek olarak depresyon ile mutluluk korkusu arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Jordan ve ark., 2021). Bununla birlikte depresyonun mutluluk korkusunu yordayıcı rolü olduğu saptanmıştır (De Vuyst ve ark., 2023). Bu durum, mutluluk korkusunun bireylerin psikolojik sağlığını etkileyebilecek önemli bir faktör olabileceğini düşündürmektedir (Blasco-Belled ve ark., 2021). Ulusal alanyazını

incelendiğinde mutluluk korkusu ile psikolojik sıkıntının alt boyutları olan depresyon, anksiyete ve stres ile arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, mutluluk korkusu ve depresyon, anksiyete, stres arasındaki ilişki, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeydeki tepkilerini anlama ve yönetme açısından önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Aynı zamanda, mutluluk korkusunun psikolojik sıkıntılarla ilişkisinin değerlendirilmesi, özellikle üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini anlamak ve müdahale stratejilerini geliştirmek için önemli bir adım olabilir. Bu tür çalışmalar, beliren yetişkinlerin psikolojik sağlığını güçlendirmeye yönelik hedeflenmiş müdahalelerin tasarımında rehberlik edebilir ve bu bağlamda önleyici tedbirlerin alınmasına katkıda bulunabilir. Buradan hareketle araştırma üniversite öğrencilerinde mutluluk korkusu ve depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Soruları:

- Mutluluk korkusu depresyonu anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- Mutluluk korkusu anksiyeteyi anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- Mutluluk korkusu stresi anlamlı olarak yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bir nicel araştırma türü olan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeye yönelik olan ve bu değişimin niteliğini anlamaya çalışan bir betimsel araştırma tipidir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Araştırmanın bağımsız değişkenini mutluluk korkusu bağımlı değişkenini ise depresyon, anksiyete, stres oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 18-25 yaş (Ort.=21.96; Ss=3.39) aralığındaki üniversite öğrencisi olan beliren yetişkinler oluşturmaktadır. Katılımcıların 163'ü kadın (%78.4), 45'ü erkektir (%21.6). Veri toplama uygulamaları internet üzerinden formlar aracılığıyla yapılmış, gönüllük ilkesi temel alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında mutluluk korkusunu ölçmek için Mutluluk Korkusu Ölçeği, psikolojik sıkıntıları yani anksiyete, depresyon ve stresi ölçmek için DASS-21 ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form katılımcılara uygulanmıştır.

Mutluluk Korkusu Ölçeği

Joshanloo (2013) tarafından geliştirilen Mutluluk Korkusu Ölçeği, Türkçe'ye Sarı ve Çakır (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipindeki beş maddeden oluşmaktadır, bu maddeler "Hiç uygun değil" ile "Çok uygun" arasında derecelendirilmektedir. Mutluluk korkusu ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir: χ^2/sd=2.67, CFI=.99, NFI=.98, RMR=.072, RMSEA=0.068. Bu bulgular, ölçüm aracının geçerliliğinin güçlü olduğunu ve kullanılan modelin verilere uygun bir şekilde uyduğunu göstermektedir.

DASS-21 Ölçeği

Brown ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen DASS-21 Ölçeği, psikolojik sıkıntıları (depresyon, anksiyete ve stres) belirtilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek, Türkçe'ye Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından uyarlanmıştır. Maddeler, 4'lü Likert tipinde düzenlenmiştir, bu değerlendirme ölçeği üzerindeki seçenekler sırasıyla 0 "bana uygun değil", 1 "bana biraz uygun", 2 "bana genellikle uygun" ve 3 "bana tamamen uygun" şeklinde yer almaktadır. Toplamda 21 madde içermektedir. DASS-21 ölçeğinin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayıları, depresyon için .81, anksiyete için .80 ve stres için .75 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayıları depresyon için .85, anksiyete için .89 ve stres için .87 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, üniversite öğrencileri üzerinde mutluluk korkusu ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla betimsel istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılımını değerlendirmek üzere skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir; bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, değişkenlere ait puanların normal dağılımdan anlamlı bir şekilde sapmadığını ve normal olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2018). Bu normal dağılım analizi sonuçlarına dayanarak, üniversite öğrencileri arasında mutluluk korkusu ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson momentum korelasyon katsayısı ve basit regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sürecinde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular, araştırmanın temel sorularına göre sunulmuştur. Öncelikle değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

		1	2	3	4
1.	Mutluluk Korkusu	1			
2.	Depresyon	.472*	1		
3.	Anksiyete	.445*	.746*	1	
4.	Stres	.444*	.805*	.823	1

*p<.01

Tablo 1 incelendiğinde mutluluk korkusu ile depresyon arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=-.47, p< .01); anksiyete ile benzer bir şekilde pozitif yönde orta düzeyde (r=-.45, p< .01) ve stres ile aynı şekilde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=-.44, p< .01) olduğu tespit edilmiştir.

Mutluluk korkusunun depresyonu yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla basit regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Mutluluk Korkusunun Depresyonu Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH_B	ß	t	R	R^2	F
Sabit	4.411	.893		30.817	.472	.223	59.151
Mutluluk Korkusu	.441	.057	.472	7.691*			

*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde basit regresyon sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde mutluluk korkusu puanlarının depresyon puanlarında toplam varyansın %22'sini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir (R2 = .22; FReg = 59.151, p<.01).

Mutluluk korkusunun anksiyeteyi yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla basit regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Mutluluk Korkusunun Anksiyeteyi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH_B	ß	t	R	R^2	F
Sabit	5.470	.893		6.125	.445	.198	50.748
Mutluluk Korkusu	.409	.057	.445	7.124*			

*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde basit regresyon sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde mutluluk korkusu puanlarının depresyon puanlarında toplam varyansın anlamlı düzeyde %20'sini anlamdı düzeyde açıkladığı görülmektedir (R2 = .20; FReg = 50.748, p<.01) .

Mutluluk korkusunun stresi yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla basit regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Mutluluk Korkusunun Stresi Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH_B	ß	t	R	R^2	F
Sabit	6.967	.893		7.805	.444	.197	50.494
Mutluluk Korkusu	.407	.057	.444	7.106*			

*p<.01

Tablo 4 incelendiğinde basit regresyon sonuçları görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde mutluluk korkusu puanlarının depresyon puanlarında toplam varyansın %20'sini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir (R2 = .20; FReg = 50.494, p<.01) .

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, beklendiği üzere mutluluk korkusunun depresyon, anksiyete ve stres değişkenleri üzerinde orta düzeyde anlamlı bir yordayıcılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Önceki araştırmalar, mutluluk korkusunun iyi oluş (Sarı ve Çakır, 2016) ve yaşam doyumu (Elmas, 2022) gibi kavramlarla negatif yönde bir ilişkisi olduğunu, aynı zamanda depresyon (Jordan ve ark., 2021) ve anksiyete (Blasco-Belled ve ark., 2021) gibi değişkenlerle pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, elde edilen araştırma sonuçları, mevcut literatür ile uyumlu bir bulguya işaret etmektedir.

Literatür taraması sonuçlarına göre, mutluluk korkusunun psikolojik iyi oluş ile negatif bir ilişkisi bulunmaktadır (Joshanloo, 2013; Yıldırım, 2019). Ayrıca, mutluluk korkusunun daha yüksek olduğu durumlarda, bireylerin ruh sağlığı sorunları yaşama olasılığı da artmaktadır (Gilbert ve ark., 2012; Jordan ve ark., 2020). Bu bağlamda, mutluluk korkusu yaşayan bireylerin olumlu duygular konusunda kendilerini olumsuz hissetme eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Gilbert ve ark., 2012). Ayrıca, teorik açıdan iyi olma durumuyla ilgili davranışlardan kaçınma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Arslan, 2021). Bu durum, mutluluk korkusu yaşayan bireylerin, mutluluğu artırabilecek etkinliklere katılma konusunda isteksiz olabileceklerini göstermektedir (Belen ve ark., 2020). Bu isteksizlik, psikolojik iyi oluşlarını azaltabilir ve nihayetinde bireylerin depresyon, anksiyete ve stres gibi sorunlarla karşılaşma olasılığını artırabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, Türk kültürünün insanların ruhsal refahını nasıl etkilediğine dair değerli bir bakış açısı sunmaktadır. Türk toplumunda sosyal ilişkiler, aile dinamikleri ve

sosyal normlar bireyin genel mutluluğu üzerinde etkili olabilmektedir (Çevik, 2020). Mutluluk korkusunun bu çalışmanın bulgularının ortaya koyduğu şekliyle kısmen önemli yordayıcı rolü, Türk üniversite öğrencilerinin stres, kaygı ve depresyonla başa çıkma stratejileri üzerinde bir etkiye sahip olabilir.

Bununla beraber bu çalışmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Çalışmanın verileri bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı öğrencilerden elde edilmiştir, bu nedenle bulgular yalnızca bu popülasyonlara sınırlıdır. Bununla birlikte, bu çalışmadan elde edilen veriler psikolojik sıkıntı ile mutluluk korkusu arasında nedensel bir bağlantı kurmak için yetersizdir. Bu sınırlıklara rağmen, çalışmanın sonuçları Türk üniversite öğrencileri üzerinde mutluluk korkusu ile psikolojik sıkıntı arasındaki ilişkiyi inceleyen öncül bir çalışma olması sebebiyle alan yazınına önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Araştırma sonuçlar, Türk üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma halinin dinamiklerini anlamak ve bu konudaki farkındalığı artırmak için önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre gerek uygulamacılara gerekse araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1.Araştırma sonuçlarından anlaşıldığı gibi mutluluk korkusu psikolojik sıkıntı değişkenleri ile ilişkilidir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin mutluluk korkularının farkına varmalarını sağlayacak eğitim ve seminerler düzenlenmesi etkili olabilir.

2. Benzer bir şekilde mutluluğa dair olumsuz inançların psikolojik sağlık üzerindeki etkisini fark ettirmek üzere farklı gruplara yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilir. Böylelikle toplum üyeleri birbirleriyle etkileşime geçtiklerinde yapılan çalışmaların daha yaygın bir etki yaratması mümkün olabilir.

3. Gelecekte, benzer örneklemlerde mutluluk korkusunun tekrar ele alınması ve elde edilen bulguların güçlendirilmesi, literatürdeki mevcut bilgilerin derinleştirilmesi ve genelleme yapılabilirliğin artırılması katkı sağlayabilir.

4. Ayrıca, mutluluk korkusunun farklı örneklemlerde incelenmesi, yaşlılar, boşanmış olanlar, ergenler gibi özel gruplarda bu kavramın nasıl farklılaştığına dair bu korkunun potansiyel etkilerini belirlemek açısından önemli bir adım olabilir.

5. Mutluluk korkusunun daha derinlemesine anlaşılması için, bu kavramın Türk toplumundaki yaşam üzerindeki etkilerini belirlemek adına farklı psikolojik faktörlerle ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, mutluluk korkusunun bireylerin yaşam kalitesi, sosyal ilişkileri ve genel iyi oluşları üzerindeki etkilerini belirlemek, bu konuda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeye katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., ve ark. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pak J Med Sci. 36*(5), 971-976. 10.12669/pjms.36.5.1873

Arslan, G. (2023). Mediating effect of fear and externality of happiness in the association between psychological maltreatment and psychological well-being. *Psychology, Health & Medicine, 28*(3), 707-718. 10.1080/13548506.2021.1950783

Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 127*(7), 623–638. https://doi.org/10.1037/abn0000362

Baş, Z., Baş, A., Kalafat, A., ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerde duygusal zekâ, mutluluk korkusu ve mizah tarzları arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(33), 154-173. https://doi.org/10.26466/opus.694580

Belen, H., Yildirim, M., ve Belen, F. S. (2020). Influence of fear of happiness on flourishing: Mediator roles of hope agency and hope pathways. *Australian Journal of Psychology*, *72*(2), 165–173. https://doi.org/10.1111/ajpy.12279

Blasco-Belled, A., Rogoza, R., Alsinet, C., ve Torrelles-Nadal, C. (2021). Fear of happiness through the prism of the dual continua model of mental health. Journal of Clinical Psychology, 77(10), 2245-2261. **https://doi.org/10.1002/jclp.23165**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çevik, Ö. (2020). Kültürel bir öğreti: mutluluk korkusu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 855-869. https://doi.org/10.33711/yyuefd.751855

De Vuyst, H. J., Belmans, E., Takano, K., Depreeuw, B., De Grave, C., ve Raes, F. (2023). Fear of happiness and its predictive effect on depressive symptoms in depressed inpatients versus healthy controls. Journal of Affective Disorders Reports, 13, 100589. https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100589

Deniz, M. E., ve Sümer, A. S. (2010). Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158).

Deniz, M. E., Yıldırım, H., ve Gülgün, U. (2022). Ergenlerde Mutluluk Korkusu İle Gelecek Beklentisi Ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(235), 2397-2416. https://doi.org/10.37669/milliegitim.907510

Elmas, İ. (2022). Yaşam doyumu, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik kırılganlığın öğretmenlerin mutluluk korkusu ile ilişkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14,* 147-156. 10.18863/pgy.1140303

Gilbert P., McEwan K., Gibbons L., Chotai S., Duarte J. ve Matos M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 85,* 374-390. **https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x**

Gilbert P., McEvan K., Catarino F.Baiao ve Palmeria L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology, 53,* 228–244. **https://doi.org/10.1111/bjc.12037**

Harris, L. D. (2017). *The relationship between fear of compassion, attitudes towards emotional expression and subjective well-being among a community adult sample.* Doctoral Dissertation, Faculty of Science and Health, Essex Universities, England.

Jordan, D. G., Collins, A. C., Dunaway, M. G., Kilgore, J., ve Winer, E. S. (2021). Negative affect interference and fear of happiness are independently associated with depressive symptoms. *Journal of clinical psychology, 77*(3), 646-660. **https://doi.org/10.1002/jclp.23066**

Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences,54,* 647-651. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.011

Joshanloo, M., Lepshokova, Z. Kh., Panyusheva, T., Natalia, A., Poon, W.-C., Yeung, V. W., Sundaram, S., Achoui, M., Asano, R., Igarashi, T., Tsukamoto, S., Rizwan, M., Khilji, I. A., Ferreira, M. C., Pang, J. S., Ho, L. S., Han, G., Bae, J.,ve Jiang, D.-Y. (2014). Cross-Cultural Validation of Fear of Happiness Scale Across 14 National Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(2), 246-264. https://doi.org/10.1177/0022022113505357

Joshanloo, M. ve Weijers, D. (2014). Aversion to Happiness Across Cultures: A Review of Where and Why People are Averse to Happiness. *J Happiness Stud, 15,* 717-735. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9

Kulbaş, E. (2022). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Mutluluk Korkusu ve Şükran Düzeylerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 1501-1527. https://doi.org/10.17679/inuefd.1073325

Lambert, L., Passmore, H. A. ve Joshanloo, M. (2019). A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: Boosting happiness and reducing fear. *Journal Happiness Studies, 20,* 1141-1162. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z

Lambrou, P. (2014). Is Fear of Happiness Real? Psychology Today. https://www.psychologytoday.com/us/blog/codes-joy/201405/is-fear-happiness-real adresinden 10.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O., (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi.

Sarı, T., ve Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(25), 222-229.

Son, Y. H., Oh, S. S., Jang, S. I., Park, E. C., ve Park, S. H. (2020). Association between commensality with depression and suicidal ideation of Korean adults: the sixth and seventh Korean National Health and Nutrition Examination Survey, 2013, 2015, 2017. *Nutrition journal*, *19*, 1-15. https://doi.org/10.1186/s12937-020-00650-9

Tunç, A. Ç. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ile mutluluk korkusu düzeylerindeki ilişkinin incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(1), 57-68. https://doi.org/10.31680/gaunjss.655508

Yıldırım, M. (2019). Mediating role of resilience in the relationships between fear of happiness and affect balance, satisfaction with life, and flourishing. *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 183-198. https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1640

Yılmaz, Ö., Boz, H. ve Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass 21) Türkçe Kısa Formunun Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(2), 78-91.

Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating mental health of US college students during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional survey study. *Journal of medical Internet research, 22*(9), e22817. **10.2196/22817**

Bir Ortaokulda Özgüven Eksikliği Nedenleri: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Araştırma

Reasons for Lack of Self-Confidence in A Secondary School: A Qualitative Research According to Teachers' Opinions

Melike Günay Turan[34]

Özet

Bireyin kendisine verdiği değer, başkalarının bireye bakış açısını önemli derecede etkilemektedir. Biricik olduğunun farkına varmak ve benliğini kabullenmek aslında bireyin toplumdaki yerini kendisinin belirlemesi anlamına gelmektedir. Özgüven, kişinin yetenek ve becerilerinin farkında olarak kendine duyduğu güven olarak tanımlanabilir. Özgüven düzeyi kişiden kişiye değişmekle birlikte, bireyin kendini ifade edebilme becerilerini de büyük oranda etkiler. Bu nedenle özgüven, bireyin kişilik ve karakter özelliklerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmada amaçlanan; bir ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrencilerin özgüvenlerinin oluşumu ve değişimi üzerindeki olası sebepleri öğretmenlerin bakış açıları üzerinden incelemek bunun yanı sıra öğrencilerin özgüven düzeylerindeki farklılaşma sebebiyle karşılaştıkları sorunlara ve konuyla ilgili farkındalık kazanmalarına ilişkin yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak veriler içerik analizi tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcılarla yapılan bireysel mülakatlarla, hazırlanan 15 soruluk bir görüşme formu üzerinden toplanmıştır. Çalışmanın örneklemi aynı okulda bulunan farklı branşlardan 10 kadın, 6 erkek toplam 16 öğretmen katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda çalışmanın yapıldığı ortaokul öğrencilerinin çoğunun özgüven düzeyinin düşük olduğu görülmüş, bu durumun en önemli nedeninin ise kendilerini ifade edememelerinden kaynaklandığı ve bu öğrencilerin daha çok olumsuz benlik algısı, akran zorbalığı, dışlanma sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen verilerde özgüven eksikliğinde anne-baba tutumlarının oldukça önemli olduğu saptanmıştır. Araştırma katılımcıları, öğrencilerin özgüven düzeyinin artırılmasında öncelikle okul psikolojik danışma ve rehberlik servisiyle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre araştırmanın sınırlılıkları ifade edilmiş ve öğrencilerin bireysel-sosyal anlamda desteklenmelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca okulda çalışan tüm öğretmen ve idarecilere yönelik özgüven, sosyal beceriler ve iletişim becerileri ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu konulara ilişkin duyarlılıklarının artırılabileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özgüven eksikliği, öğretmen görüşleri, benlik saygısı, özyeterlilik

[34] Psikolojik Danışman, 100. Yıl Niyazi Ersoy Ortaokulu
Psikolojik Danışma ve Rehberlik – İzmir, Türkiye
melike.gunay@hotmail.com

Abstract

The value an individual places on himself significantly affects how others view him. Realizing that one is unique and accepting one's self actually means that the individual determines his/her own place in society. Self-confidence can be defined as the self-confidence that a person has by being aware of his abilities and skills. Although the level of self-confidence varies from person to person, it also greatly affects the individual's ability to express himself. Therefore, self-confidence plays an important role in the development of an individual's personality and character traits.

The aim of this study is to examine the possible reasons for the formation and change of the self-confidence of students studying in a secondary school from the teachers' perspectives, as well as to make suggestions for the problems that students face due to the difference in their self-confidence levels and the studies that can be done to raise awareness on the subject. In the study, qualitative research method was used and data were obtained by content analysis technique. The data of the research were collected through individual interviews with the participants and a 15-question interview form. The sample of the study consists of a total of 16 teacher participants, 10 female and 6 male, from different branches at the same school.

As a result of the research, it was seen that most of the secondary school students with whom the study was conducted had low self-confidence levels, and it was determined that the most important reason for this situation was that they could not express themselves and that these students mostly experienced negative self-perception, peer bullying, and exclusion problems. In addition, the data obtained showed that parental attitudes are very important in lack of self-confidence. Research participants stated that in order to increase students' self-confidence level, cooperation should first be made with the school psychological counseling and guidance service. According to the study results, the limitations of the study were expressed and suggestions were made for individual and social support of the students. In addition, it is envisaged that by organizing in-service training on self-confidence, social skills and communication skills for all teachers and administrators working at the school, their sensitivity to these issues can be increased.

Keywords: Lack of self-confidence, teachers' opinions, self-esteem, self-efficacy

GİRİŞ

Özgüven, kişinin olayları algılama ve amacına ulaşabilme yeteneğini ifade eder. Bu bağlamda özgüvenin; bireyin kendini ifade edebilme, sosyal çevresine anlam ve değer katabilme durumlarında önemli bir özellik olarak tanımlanabilir (Temel ve Tükel, 2020:195). Özgüvenin temelinde psikolojik açıdan var olabilme düşüncesi vardır. Bireyin diğer canlılardan ayrılan en önemli özelliği benlik bilincine sahip olmasıdır. Farklı bir ifadeyle bireyin kişilik ve karakterini kabullenip kabullenmeme ve kendisine ilişkin algısını belirleyebilme yeteneğidir (Mckay ve Fanning, 2009:24). Kendisine olan güveni yüksek bir bireyin potansiyeli doğrultusunda gerçekçi bir bakış açısına sahip olmasıyla hedeflerine yönelik çabasının da sürekli olduğu görülmektedir.

Yapılan literatür taramasına göre; Günalp'in 2007'de yapmış olduğu çalışmaya 100 öğrenci ve onların ebeveynleri katılmış olup demokratik yaklaşımı benimseyen anne-baba tutumunun çocuğun özgüveni üzerinde olumlu bir etki yarattığı buna karşın otoriter, baskıcı, aşırı koruyucu anne baba tutumlarının özgüvene olumsuz etki ettiği tespit edilmiştir (Günalp, 2007:77). Bilgin'in 2011'de ergenler üzerinde yaptığı araştırmada bedene ilişkin algıları ve özgüvenleri arasındaki ilişki değerlendirilerek bu iki kavram arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bedenine ilişkin algısı olumlu olan ergenlerin özdeğer ve benlik saygılarının iyi düzeyde olduğunu bu bağlamda özgüvenlerinin de daha yüksek olacağı

tespit edilmiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmada özgüveni etkileyen faktörler arasında anne baba tutumu, sosyoekonomik seviye, yaş, akademik beceriler, bedene ilişkin algının önemli olduğu, özgüven düzeylerinde rol oynadıkları belirtilmiştir. Cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerinde ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmemiştir (Bilgin, 2011:108). Ceylan'ın 2017 yılında yaptığı ve 215 lise öğrencisinin katılım sağladığı araştırmaya göre özgüven seviyelerinde yaş, cinsiyet, eğitim kademesi, anne baba tutumları ve sosyoekonomik düzeyin fazla etkili olmadığı ifade edilmektedir. Ancak akademik beceriler ve yaş değişkenlerinin özgüven seviyelerinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir (Ceylan, 2017:84). 2019 yılında Gencer, imam hatip lisesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin özgüven seviyelerinde farklı değişkenlerin etkisini incelemiştir. Cinsiyet, eğitim kademesi, sosyoekonomik durum değişkenleriyle özgüven arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Ancak ailesinin ekonomik durumunun iyi olduğu öğrencilerde özgüven puan ortalamaları yüksek, ailesi ekonomik yönden dezavantajlı olan öğrencilerin özgüven puan ortalamaları ise daha düşük olmuştur. Bir önceki eğitim öğretim yılındaki akademik durumun da özgüven üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir (Gencer, 2019:168). Bu çalışmalara göre özgüven üzerinde pek çok değişken ve faktörün etkili olduğu görülmektedir. Ancak yapılan bu ve benzeri araştırmalarda öğretmen görüşlerine yer verilmemiştir. Bu araştırmanın öğrencilerde özgüven eksikliği nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermesi sebebiyle literatüre katkı sunacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı öğrencilerin yaşadıkları özgüven eksikliğinin sebeplerini araştırmak ve bu konuda yapılabilecek çalışmalara katkı sunmaktır. Bu doğrultuda araştırmada; özgüven eksikliğinin nedenlerinin incelenmesi ve bu konuya ilişkin yapılabilecek çalışmaların tespiti amaçlanmıştır.

Yanarca Uras'ın 2004'te yaptığı çalışmada özgüven, depresyon belirtileri ve bedene yönelik algı arasındaki bağlamı tespit etmek amaçlanmış, 232 öğrenciyle bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine göre bedene yönelik algı, depresyon belirtileri ve özgüvenin birbiriyle ilişkili oldukları ortaya çıkarken depresyon belirtileri ve bedene yönelik algı üzerinde özgüvenin etkisi bulunamamıştır (Yanarca, 2004; akt. Taşdan, 2020: 38). 2016 yılında Süpçeler'in yaptığı çalışmada ergenlerin özgüven düzeylerinde kardeş sayısı, cinsiyet, doğum sırası, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Süpçeler anne babanın eğitim durumu, okul türü değişkenlerine göre özgüven düzeylerinde önemli ölçüde fark olduğunu ifade etmiştir (Süpçeler, 2016:6). Doğru'nun 2017'de 141 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmaya göre özgüven ile sosyoekonomik düzey, eğitim kademesi, cinsiyet, ebeveynlerin çalışma durumu, anne babanın eğitim düzeyi değişkenleriyle aralarında bir ilişki bulunamamıştır (Doğru, 2017:1). Özgüven ile ilgili yapılan literatür

taramasına göre özgüven eksikliğinin nedenlerine ilişkin daha çok öğrencilerle yapılan çalışmaların bulunduğu ancak öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüş ve düşüncelerine pek rastlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu araştırma eğitimcilere yol gösterebileceği ve literatüre katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında bir ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrencilerin özgüven eksikliği nedenleri incelenmektedir.

1. Araştırma, bir ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler katılımcılarla yapılan mülakatlar ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada bir ortaokulda eğitim öğretim gören öğrencilerin özgüven eksikliği nedenleri hakkında öğretmen görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olması bakımından araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda bir olguya ilişkin dolaysız ve basit betimlemeler yapılabilmektedir (Lambert ve Lambert, 2012; Sandelowski, 2010:79). Başka bir deyişle nitel araştırmalar kişilerin, bir olgu ya da duruma yönelik fikir ve görüşlerini inceleyerek betimlemeyi amaçlar (Willis, Sullivan-Bolyai, Knafl ve Cohen, 2016:1192). Çalışmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bir teknik olan içerik analizinde; araştırmaya yönelik sorular kapsamında kod ve temalar belirlenir bu sayede veriler işlenerek araştırma sonucuna yönelik yorumlamalar yapılır (Sığrı, 2018:64).

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma özgüven eksikliğinin nedenleri inceleneceğinden nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji (olgubilim) deseninde yapılmıştır. Olgubilim deseninde farkedilen ama üzerinde pek bilgi sahibi olunmayan konular incelenerek bu konulara ilişkin betimlemeler yapmak amaçlanır. Bu desenle yapılan çalışmalarda genellikle veriler görüşme yapılarak toplanır (Sığrı, 2018:187).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan tipik örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem genellikle nitel araştırmalarda kullanılır ve belli bir amaca yönelik temsili grubu seçmeyi ifade eder (Sığrı, 2018:130). Amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan tipik örneklem ise evreni kapsayan durumlardan birinin belirlenmesi olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013:85). Araştırmanın örneklemi, 10 kadın ve 6 erkek olarak toplam 16 öğretmeni kapsamaktadır.Katılımcıları ortaokulda görev yapan farklı branşlardan bir öğretmen grubu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 2'si İngilizce, 3'ü Türkçe, 2'si Matematik, 1'i Bilişim

Teknolojileri ve Yazılım, 1'i Rehberlik, 1'i Teknoloji Tasarım, 1'i Müzik, 1'i Görsel Sanatlar, 1'i Beden Eğitimi, 1'i Sosyal Bilgiler, 1'i Fen Bilimleri, 1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarında görev yapmaktadırlar. Yaş aralıklarına bakıldığında 10 kişinin 25-35, 5 kişinin 35-45, 1 kişinin ise 45 yaş üstü olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki çalışma yılı incelendiğinde ise 2'sinin 20 yıl üstü, 2'sinin 10-20 yıl arası, 12 kişinin de 1-10 yıl arasında görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla elde edilmiştir. Veriler hazırlanan 15 soruluk bir mülakatın katılımcılara uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Mülakatlar 12 kişi ile yüz yüze, 4 kişi ile çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların mülakat sorularını yanıtlama süreleri ortalama 20-25 dakika olmuştur.

Hazırlanan mülakata ilişkin sorular aşağıda verilmiştir:

1. Özgüven nedir, sizin için ne ifade ediyor?
2. Bir kişide özgüvenin eksik ya da fazla olması nasıl anlaşılır?
3. Çevrenizde bulunan özgüveni eksik ve ya fazla olan insanların özellikleri nelerdir?
4. Sizce bireyin kişilik özellikleri özgüveni nasıl etkiler?
5. Özgüveni eksik ya da fazla olan bireylerin yaşadığı sıkıntılar neler olabilir?
6. Çalıştığınız okulda özgüven konusu ile alakalı karşılaştığınız durumlar var mı?
    - Varsa anlatabilir misiniz?
7. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik veya fazla olan kişilerin ortak özellikleri neler olabilir?
8. Sizce çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan bireyler mi özgüveni fazla olan bireyler mi çoğunlukta?
9. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan öğrenciler akran arası iletişimde sıkıntılar yaşamakta mıdır?
    - Yaşıyorlarsa bunlar ne gibi sıkıntılar olmaktadır?
10. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan öğrenciler gözlemlerinize göre ne gibi sıkıntılar yaşamaktadır?
11. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan öğrenciler sizce neden bu sorunu yaşamaktadır?
12. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik veya fazla olan öğrencilere nasıl yaklaşırsınız?
    - Yaklaşımınızı etkileyen faktörler nelerdir?
13. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan öğrencilerle ilgili olarak ne gibi çalışmalar yapılabilir?
14. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan öğrencilere yönelik hangi yöntem ve teknikler kullanılabilir?
15. Çalıştığınız okulda özgüveni eksik olan öğrencilere farkındalık kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. İçerik analizi tekniğinde amaç, içeriği ve bağlamı benzeyen verilerin belirli kod ve temalar altında toplanması; bu sayede kolay anlaşılabilir bir hale getirilerek verilerin yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). Verilerin analiziyle elde edilen bulgular tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

BULGULAR

Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş, Katılımcı 1, Katılımcı 2… vb. şeklinde belirtilmiştir. Aşağıda bu araştırmaya ilişkin bulgular tablolar ve şekiller halinde sunulmuştur.

Tablo 1
Özgüvenin Tanımına İlişkin Frekans Tablosu

	N	***%***	***% (geçerli)***
Kişinin kendisine yönelik farkındalığı	10	62,50	62,50
Kendine güven duyma	6	37,50	37,50
Kişilik ve karakterini ortaya koyabilme	6	37,50	37,50
Kişinin kendisine yönelik inancı	4	25,00	25,00
Kendini sevme	2	12,50	12,50
Özgüvenin tanımı	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	16	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Tablo 1’ e göre katılımcıların özgüvenin tanımına ilişkin verdiği yanıtlar sırasıyla; kişinin kendisine yönelik farkındalığı, kendine güven duyma, kişilik ve karakterini ortaya koyabilme, kişinin kendisine yönelik inancı ve kendini sevme olarak ifade edilmektedir.

Tablo 2
Özgüven Düzeylerine Göre Bireylerin Ortak Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu

	N	***%***	***% (geçerli)***
Sosyallik düzeyi	9	56,25	56,25
İçe dönüklük-Dışa dönüklük	9	56,25	56,25
Benlik saygısı düzeyi	8	50,00	50,00
Özyeterlilik	6	37,50	37,50
Kaygı düzeyi	5	31,25	31,25
Farklı fikir ve deneyimlere açıklık	3	18,75	18,75
Özgüven düzeylerine göre bireylerin ortak özellikleri	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	16	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Tablo 2'ye göre özgüven düzeylerine göre bireylerin ortak özelliklerine ilişkin katılımcıların; sosyallik düzeyi, içe dönüklük-dışa dönüklük, benlik saygısı düzeyi, özyeterlilik, kaygı düzeyi, farklı fikir ve deneyimlere açıklık ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3
Özgüvene Yönelik Farkındalık Kazanmaya İlişkin Frekans Tablosu

	N	***%***	***% (geçerli)***
Farkındalık kazandırmanın önemi	13	81,25	81,25
Kendisine ilişkin algısının değişimi	12	75,00	75,00
Kendini keşfetme	8	50,00	50,00
Özgüvene yönelik farkındalık kazanma	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	16	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Tablo 3'e göre katılımcıların özgüvene yönelik farkındalık kazanmaya ilişkin görüşleri; farkındalık kazandırmanın önemi, kendisine ilişkin algısının değişimi ve kendini keşfetme şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 4

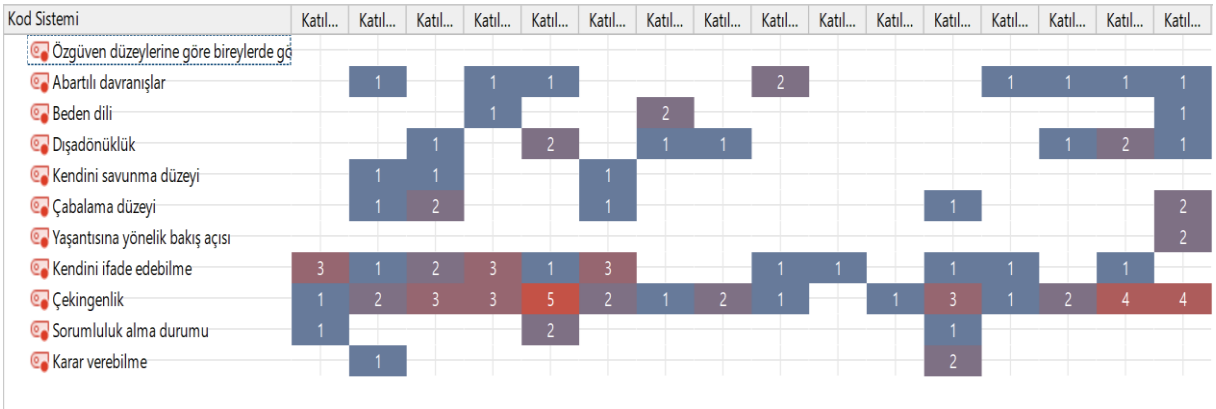
Okuldaki Öğrencilerin Özgüven Düzeylerine İlişkin Frekans Tablosu

	N	***%***	***% (geçerli)***
Düşük özgüvenli	13	81,25	81,25
Düşük ve yüksek özgüven aynı oranda	3	18,75	18,75
Okuldaki öğrencilerin özgüven düzeyi	0	0,00	0,00
Kodlanmış BELGELER	16	100,00	100,00
Kodlanmamış BELGELER	0	0,00	-
ANALİZ EDİLEN BELGELER	16	100,00	-

Tablo 4'e göre katılımcılardan 13'ü ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrencilerin özgüven düzeylerinin genellikle düşük, 3'ü ise düşük ve yüksek özgüvenli öğrencilerin aynı oranda olduğunu ifade etmişlerdir.

Şekil 1

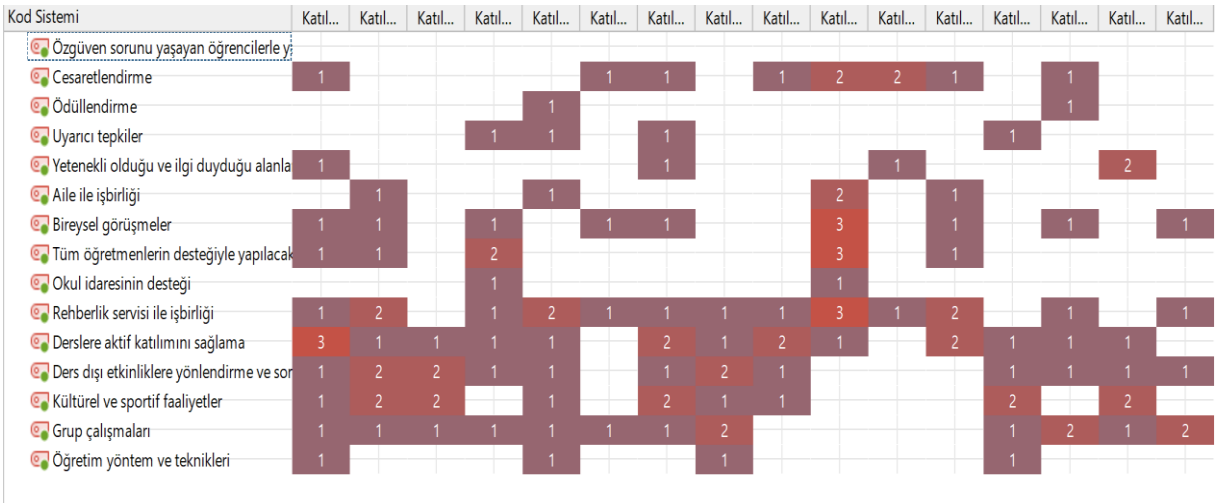
Özgüven düzeylerine göre bireylerde görülen farklılıklara ilişkin yoğunluk verileri



Şekil 1'de verilen kod matris tarayıcısı verilerine göre; özgüven düzeylerine göre bireylerde görülen farklılıklara ilişkin katılımcılar en fazla çekingenliğin belirgin olduğunu ifade etmişlerdir. Ardından sırasıyla; kendini ifade edebilme, abartılı davranışlar, dışadönüklük,

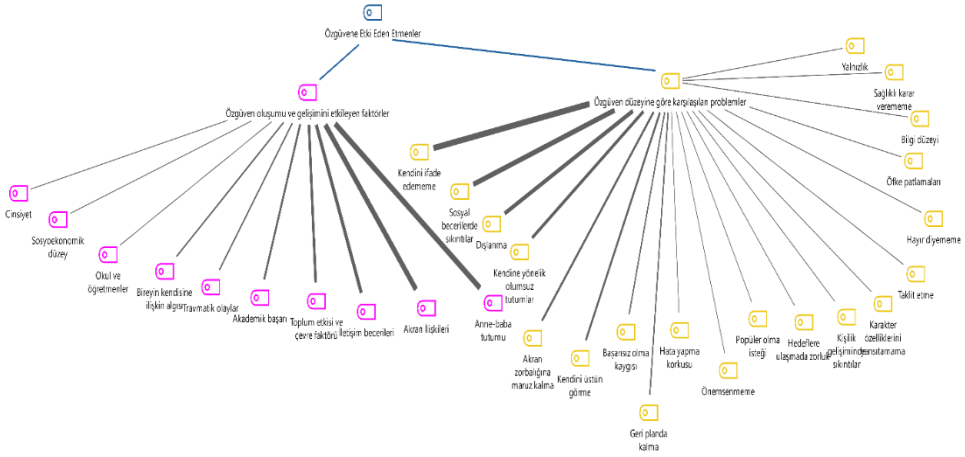
çabalama düzeyi, sorumluluk alma durumu, beden dili, karar verebilme, kendini savunma düzeyi, yaşantısına yönelik bakış açısı açısından farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 2
Özgüven sorunu yaşayan öğrencilerle yapılabilecek çalışmalara ilişkin yoğunluk verileri



Şekil 2'de verilen kod matris tarayıcısı verilerine göre özgüven sorunu yaşayan öğrencilerle yapılabilecek çalışmaların sırasıyla; rehberlik servisi ile işbirliği, derslere aktif katılımını sağlama, grup çalışmaları, ders dışı etkinliklere yönlendirme ve sorumluluk verme, kültürel ve sportif faaliyetler, bireysel görüşmeler, cesaretlendirme, tüm öğretmenlerin desteğiyle yapılacak etkinlik ve çalışmalar, aile ile işbirliği, yetenekli olduğu ve ilgi duyduğu alanlara yönlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, uyarıcı tepkiler, ödüllendirme ve okul idaresinin desteği şeklinde belirtildiği görülmektedir.

Şekil 3
Özgüvene etki eden etmenlere ilişkin harita



Şekil 3'te verilen özgüvene etki eden etmenlere ilişkin; özgüven oluşumu ve gelişimini etkileyen faktörler ve özgüven düzeyine göre karşılaşılan problemler belirtilmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öğrencilerin özgüven eksikliğinde etkili olan faktörler sırasıyla; anne-baba tutumu, akran ilişkileri, iletişim becerileri, toplum etkisi ve çevre faktörü, akademik başarı, travmatik olaylar, bireyin kendisine ilişkin algısı, okul ve öğretmenler, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet olarak ifade edilmiştir. Özgüven düzeylerinde karşılaşılan problemleri ise katılımcılar sırasıyla; kendini ifade edememe, sosyal becerilerde sıkıntılar, dışlanma, kendine yönelik olumsuz tutumlar, akran zorbalığına maruz kalma, kendini üstün görme, başarısız olma kaygısı, geri planda kalma, hata yapma korkusu, önemsenmeme, popüler olma isteği, hedeflere ulaşmada zorluk, kişilik gelişiminde sıkıntılar, karakter özelliklerini yansıtamama, taklit etme, hayır diyememe, öfke patlamaları, bilgi düzeyi, sağlıklı karar verememe, yalnızlık şeklinde belirtmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada bir ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrencilerin özgüven düzeyleri, özgüvenlerinin oluşumu ve gelişimi üzerinde etkili olabilecek faktörler, özgüven düzeylerine göre farklılıkları ve ortak özellikleri, özgüven düzeylerine göre karşılaşılan problemler, öğrencilerin özgüven eksikliği nedenleri, özgüven eksikliği olan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılar, öğrencilerin özgüvenlerine ilişkin yapılabilecek çalışmalar ve özgüvene yönelik farkındalığın önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın görüşleri ortaokulda görev yapan 16 öğretmenin 15 soruluk bir mülakata verdikleri yanıtlarla elde edilmiştir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre çalıştıkları okulda özgüven eksikliği olan öğrenci sayısının fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Verilere göre öğrencilerin özgüven eksikliği nedenlerine ilişkin etkili olan faktörlerin başında anne baba tutumunun yer aldığı görülmektedir. Günalp'in 2007 yılında yaptığı araştırmaya göre demokratik tutumu benimseyen anne- baba tutumu çocukların özgüvenlerinde olumlu, otoriter tutumu benimseyen anne-baba tutumu ise olumsuz etki yaratmaktadır (Günalp A., 2007:77). Bu çalışma elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcıların ifadelerine göre öğrencilerin özgüven eksikliklerinde etkili olan diğer faktörler; akran ilişkileri, iletişim becerileri, toplum etkisi ve çevre faktörü, akademik başarı, travmatik olaylar, bireyin kendisine ilişkin algısı, okul ve öğretmenler, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet şeklindedir. Bilgin 2011'de yaptığı çalışmada özgüveni etkileyen etmenlerin anne-baba tutumu, sosyoekonomik seviye, yaş, bedene ilişkin algı, akademik beceriler olduğu ifade edilmiştir (Bilgin, 2011:108). Bilgin'in bu çalışması ile bu araştırmada elde edilen bulgular benzer niteliktedir. 2017'de Ceylan'ın yaptığı araştırmaya göre ise öğrencilerin özgüven seviyelerinde yaş, cinsiyet, eğitim kademesi, anne baba tutumları ve sosyoekonomik düzeyin pek fazla etkili olmadığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra akademik beceriler ve yaş

değişkenlerinin özgüven seviyelerinde önemli rolü bulunduğu tespit edilmiştir (Ceylan, 2017:84).

Araştırma bulguları incelendiğinde özgüven eksikliğine ilişkin öğrencilerin en çok kendini ifade edememe, sosyal becerilerde sıkıntılar, dışlanma, kendisine yönelik olumsuz algı ve akran zorbalığına maruz kalma gibi sıkıntılarla karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden elde edilen sonuçlara göre özgüvene ilişkin farkındalığın önemi ve bu farkındalığın kazanılması için kendini keşfetmenin ve öğrencilerin kendilerine yönelik algısının değişimi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin özgüven sıkıntılarına ilişkin verdikleri yanıtlara göre yapılabilecek çalışmalara yönelik elde edilen bulgular; rehberlik servisi ile işbirliği, derslere aktif katılımını sağlama, grup çalışmaları, ders dışı etkinliklere yönlendirme ve sorumluluk verme, kültürel ve sportif faaliyetler, bireysel görüşmeler cesaretlendirme, tüm öğretmenlerin desteğiyle yapılacak etkinlik ve çalışmalar, aile ile işbirliği, yetenekli olduğu ve ilgi duyduğu alanlara yönlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, uyarıcı tepkiler, ödüllendirme ve okul idaresinin desteği şeklinde olmuştur. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin özgüven eksikliği nedenleri üzerinde en başta anne baba tutumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özgüven eksikliğine yönelik yapılacak çalışmalarla birlikte farkındalığın kazandırılmasının önemi katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu araştırmanın öğrencilerde özgüven eksikliği nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermesi bakımından farklı bir bakış açısıyla literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre; özgüven farkındalığının kazanımı amacıyla okullarda rehberlik servisi, öğretmen, aile ve okul idaresi işbirliği arttırılabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerle sosyal becerilere ve uyuma yönelik grup çalışmaları yapılabilir, öğrencilerin kültürel ve sosyal faaliyetlere katılımları desteklenebilir. Okulda çalışan tüm öğretmen ve idarecilere yönelik özgüven, sosyal beceriler ve iletişim becerileri ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu konulara ilişkin duyarlılıkları artırılabilir. Rehberlik servisi işbirliğiyle ailelere yönelik anne baba tutumları, aile içi iletişim, özgüven ve sosyal beceriler konularında seminerler düzenlenerek bilinçlenmeleri sağlanabilir. Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere yönelik özgüven, sosyal beceriler, akran ilişkileri, iletişim becerileri konularında psikoeğitimler düzenlenebilir. Öğrenci ve ailelerle yapılacak özgüven ve sosyal becerilere ilişkin bireysel görüşmelerin de bilinçlenmeleri konusunda katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Bilgin, O. (2011). *Ergenlerde Özgüven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eğitim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde mükemmeliyetçi benlik sunumunun özgüven ile ilişkisi*. Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğru, Z. (2017). "Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Özgüven ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi". *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi,*9 (1). s. 13-23.

Gencer, N.(2019). "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Okul Aidiyet Duygusu (Çorum Örneği)". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,*21, s. 149-172.

Günalp, A. (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı,Konya.

Mckay, M., Patrick, F. (2009). *Özgüven* (4. Baskı). Fatoş Gaye Atay (çev.).Arkadaş Yayınevi: Ankara.

Sandelowski, M. (2010). "What's in a name? Qualitative description revisited". *Research in Nursing & Health,* 33(1), s. 77-84.

Sığrı, Ü. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri.*Beta Yayıncılık: İstanbul.

Süpçeler, B. (2016). *Ergenlik Döneminde Algılanan Sosyal Destek ile Yaşam Doyumu ve Özgüven İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Taşdan, T. (2020).*Ergenlerde özgüven düzeyi beden algısı ve yalnızlık arasındaki ilişki.*Yükseklisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Temel, A. S. ve Tükel, Y. (2020). "14-16 yaş rekreatif amaçlı spor etkinliklerine katılançocukların özgüvendüzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi". *Sosyal BilimlerDergisi/The Journalof Social Science*, s. 194-203.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., Cohen, M. Z. (2016). "Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research". *Western Journal of NursingResearch,* 38(9), s. 1185-1204.

Genç Yetişkinlerde Psikolojik Esneklik: Duygusal Otantiklik ve Duygusal Bağımlılığın Rolü

Psychological Resilience Among Young Adults: The Role of Emotional Authenticity and Emotional Dependency

[35]Şerif Kurt, [36]Melike Köksal

Mersin Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Mersin-2023

Özet

Bu çalışmanın amacı genç yetişkin bireylerde duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılığın psikolojik esneklik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda genç yetişkin bireylerin duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık düzeylerini saptayarak psikolojik esneklik ile ilişkilerini ortaya koymak, psikolojik esnekliğin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 18-40 yaş aralığındaki romantik ilişki deneyimine sahip 458 gönüllü genç yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcılar, Google Form üzerinden Demografik Bilgi Formu, Psikolojik Esneklik Ölçeği, Duygusal Otantiklik Ölçeği ve Duygusal Bağımlılık Ölçeğini yanıtlamışlardır. Nicel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada, nicel araştırmalarda kullanılan betimsel analizler kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programında, aşamalı regresyon analizi, pearson korelasyon analizi, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır.Araştırma sonucunda elde edilen bulgular psikolojik esnekliğin, duygusal otantiklikle pozitif yönde yüksek düzeyde; duygusal bağımlılıkla negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aşamalı regresyon analizi incelendiğinde duygusal otantikliğin psikolojik esnekliğin anlamlı yordayıcısı olarak tek başına varyansın %39'unu açıkladığına, duygusal bağımlılığın ise psikolojik esnekliği anlamlı yordayıcısı olmadığına ulaşılmıştır. Psikolojik esnekliğin çeşitli demografik özelliklere göre incelenmesi yapıldığında; kadınlar ile erkekler arasında, evli bireyler ile ilişkisi olan (flört, sevgili, nişanlı) ve ilişkisi olmayan bireyler arasında ve demokratik ebeveyn tutumuyla yetişmiş bireyler ile otoriter ebeveyn tutumuyla yetişmiş bireyler arasında psikolojik esneklik yönünden anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sonuç olarak, genç yetişkin bireylerin yaşamında etkin rol oynayan romantik ilişkiler çerçevesinde ortaya çıkan çeşitli zorluklarla baş etme yolunda, psikolojik esneklik düzeylerinin ve duygusal farkındalıklarının artırılması için çeşitli çalışmalar yapılabilir. Genç yetişkin bireylerin romantik ilişki sırasında yaşamakta veya yaşamış oldukları dönemde, duygusal süreçleri ile ilgili öz farkındalıklarını artırıcı konferans ve seminler verilmesi bireylerin yaşadıkları durumlarla baş etme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak çalışmalardan biri olabilir. Bu çalışmada, psikolojik esnekliğin duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık ile olan ilişkisinin incelenmesi, genç yetişkin bireylerin romantik ilişki deneyimleri çerçevesinde gelecekte yapılacak olan araştırmaların; planlanma, hazırlanma ve ortaya çıkma gibi süreçlerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimler: *Duygusal Otantiklik, Duygusal Bağımlılık, Psikolojik Esneklik, Romantik İlişkiler, Genç Yetişkinlik*

[35] Psikolojik Danışman, Mersin Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, seriffkurt@gmail.com
[36] Psikolojik Danışman, Mersin Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Adana, Türkiye, melike.kksal@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to investigate the impact of emotional authenticity and emotional dependency on psychological flexibility in young people. It was intended in this context to determine the emotional authenticity and emotional reliance levels of young people, expose their link with psychological flexibility, and investigate if psychological flexibility varied according to various demographic characteristics.The study group of the research consists of 458 volunteer young adults between the ages of 18-40 with romantic relationship experience. The participants answered the Demographic Information Form, Psychological Flexibility Scale, Emotional Authenticity Scale and Emotional Dependence Scale via Google Form. In this quantitative study, descriptive analyses used in quantitative research were used. Stepwise regression analysis, Pearson correlation analysis, t test and one-way analysis of variance (ANOVA) methods were used in SPSS 22 program.According to the study's findings, psychological flexibility has a strong positive correlation with emotional authenticity and a low negative correlation with emotional dependence. Based on the stepwise regression analysis, emotional authenticity explained 39% of the variance as a significant predictor of psychological flexibility, while emotional dependence was not a significant predictor of psychological flexibility. When psychological flexibility was analyzed according to various demographic characteristics, there were significant differences in terms of psychological flexibility between women and men, between married individuals and individuals who were in a relationship (dating, boyfriend, girlfriend, fiancé) and individuals who were not in a relationship, and between individuals who were raised with democratic parental attitudes and individuals who were raised with authoritarian parental attitudes.In conclusion, various studies can be conducted to increase the psychological resilience levels and emotional awareness of young adults in order to cope with various difficulties that arise within the framework of romantic relationships that play an active role in their lives. Providing conferences and seminars to increase the self-awareness of young adult individuals regarding their emotional processes during or during the period in which they are in a romantic relationship can be one of the studies that will contribute to the development of individuals' skills in coping with the situations they experience.In this study, examining the relationship between psychological flexibility and emotional authenticity and emotional dependence is thought to contribute to the processes such as planning, preparation and emergence of future research within the framework of young adults' romantic relationship experiences.

Keywords: *Emotional Authenticity, Emotional Dependence, Psychological Flexibility, Romantic Relationships, Young Adulthood.*

GİRİŞ

İnsanlık, varoluşundan bu yana gelişimini devam ettirmektedir. Gelişim sadece fizyolojik anlamda gerçekleşmez aynı zamanda psikolojik olarak da gelişim yaşanır. Gelişim psikolojisi günümüzde insan yaşamını anlamlandırmada bize yol gösterir, yaşam dönemlerindeki gelişimsel görevleri anlamamıza olanak sağlar. Erikson ve Erikson (1998), gelişim dönemlerini; bebeklik, erken çocukluk, oyun çağı, okul çağı, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak sekize ayırır. Bu gelişim dönemlerinden olan genç yetişkinlik dönemi Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre 19-40 yaş aralığını kapsar (Sacco, 2013). Yetişkinliğe geçişin yaşandığı, bilişsel, sosyal ve duygusal değişimlerin meydana geldiği genç yetişkinlik döneminde yaşanan romantik ilişkiler, genç bireylerin gelişiminde önemli rol oynar. Kişilerarası ilişkilerde yakınlığın sağlanması yani romantik ilişkinin deneyimlenmesi, genç yetişkinliğin gelişimsel görevi olarak kabul edilir (Conger, 2000). Romantik ilişkilerini işlevsel şekilde deneyimleyen bireylerin özgüven ve benlik algısı gibi sağlıklı kişilik değişkenlerine sahip oldukları bilinmektedir (Donnellan ve ark., 2005). Bu nedenle romantik ilişkileri etkileyebilecek diğer değişkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada,

psikolojik sağlığın açıklayıcısı olarak kavramsallaştırılan psikolojik esneklik, genç yetişkinlik dönemindeki bireylerde romantik ilişkilerin yordanan değişkeni olarak incelenecektir.

Psikolojik esneklik, bireyin yaşama verdiği anlamla tutarlı davranmasına ek olarak yaşamındaki olayları, bağlamındaki gerçekliğe uygun şekilde kavraması ve duruma yönelik uyum gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik esnekliğin temel unsuru, beklenmeyen durumlara karşı duyarlı ve ölçülü davranmaktır (Hayes ve ark., 2011). Psikolojik esneklik; Hayes'in öncüsü olduğu, kuramsal temellerini İşlevsel Bağlamcılık ve İlişkisel Çerçeve kuramlarından aldığı Kabul ve Kararlılık Terapisinin kavramlarından biridir.
Kabul ve Kararlılık Terapisinde psikopatolojiler ve diğer psikolojik problemler psikolojik katılık modeliyle açıklanmıştır. Psikolojik katılık altı unsuru bünyesinde barındırır. Hayes ve arkadaşlarının (2006), bir psikopatoloji modeli olarak sunduğu psikolojik katılık modelinde şunların etkili olduğu ifade edilir; deneyimsel kaçınma, bilişsel birleşme, esnek olmayan dikkat, kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma, değerlerin bozulması ve eylemsizlik, dürtüsellik veya kaçınma. Psikolojik esneklik, psikolojik katılık modelinin işlevsel karşılığı olarak önerilmiştir. Psikolojik esneklik şu altı bileşenden oluşur; kabullenme, bilişsel ayrışma, şu ana esnek dikkat, bağlam olarak benlik, değerler, kararlı eylem (Usubini ve ark., 2021). Bu bileşenlerin her biri, sadece psikopatolojiden korunma yolu değildir. Aynı zamanda da olumlu bir psikolojik beceri olarak kavramsallaştırılır (Hayes ve ark., 2006). Alanyazın incelendiğinde psikolojik esneklik üzerine birçok çalışma yapılmıştır; Güldal, Kılıçoğlu ve Kasapoğlu (2022)'nun yapmış oldukları çalışmada psikolojik esneklikle mizahla başa çıkma arasında pozitif, koronavirüs kaygısı ve sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bakalım ve Karahan (2022), psikolojik esnekliğin yordayıcısı olarak şefkat korkusunun anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Ünver (2021)'in psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerle gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcıların psikolojik esneklik düzeyleri ile mesleki tatmin arasında pozitif yönde anlamlı, aynı şekilde eş duyum yorgunluğu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatürde psikolojik esneklik üzerine birçok çalışma yapılmasına karşın romantik ilişkilerde psikolojik esnekliğin yordayıcısı olarak duygu çalışmalarına pek az rastlanmıştır (Daks ve Rogge, 2020)

Bu araştırmada, Keller ve Becker (2021)'e göre, kişinin içsel duygu deneyimleri ile dışsallaştırdığı duygu tepkileri arasındaki tutarlılığı şeklinde tanımlanan duygusal otantiklik, genç yetişkinlerin romantik ilişki deneyimlerinde psikolojik esnekliğin yordayıcısı olarak incelenecektir. Salmela (2005)'ya göre duygusal deneyimin otantikliğinin iki bileşeni vardır. İlk bileşen, bireyin deneyimlediği duygu ile bu duygunun varlığını kabul etmesi ile oluşan samimiyettir. Duygusal otantikliğin ikinci bileşeni, hissedilen duygunun kişinin temel değerleri ve inançlarıyla uyumlu olmasıdır (Warner ve Shields, 2009). Samimiyet, kişinin içsel deneyiminin duygu ve düşünceleri ile tutarlılığını ifade eder (Karakuş, Akbay ve Uzun, 2022). Samimiyet (sincerity) psikolojik bir kavramdır fakat otantiklik (authenticity) ise normatif bir

kavramdır, yani otantiklik doğal bir özellikten ziyade insanlık tarafından kalıplaştırılan bir özellik olarak ortaya çıkmıştır (Salmela, 2005). Otantik duygular, kişinin bilinçli olarak deneyimlediği fenomenlerdir. Bununla birlikte, içsel olarak hissedilenler ile kamuya açık olarak sergilenenler arasında bir tutarsızlık varsa bu duygular için otantik olduğu söylenemez (Kraemer, 2009).

Bu çalışmada, romantik ilişkilerde psikolojik esnekliğin yordayıcısı olarak ele alınan diğer bir değişken ise duygusal bağımlılıktır. Lazarus (1991)'e göre duygu, bireyin yaşamında çevreyle devam eden ilişkilerine karşı verilen organize psikofizyolojik tepkilerdir (Keltner ve Lerner, 2010). Bireyler duygusal temaslarını ilk olarak bakım verenleriyle gerçekleştirirler. İlerleyen süreçlerde kişinin birey olmaya adım atmasının başlıca görevlerinden biri bakım veren kişi ile kurduğu güvenli bağlanma aracılığıyla güvenli ayrılmayı gerçekleştirebilmesidir (Yılmaz ve Gündüz, 2021). Bireylerin çocukluk döneminde güvenmek zorunda olduğu bakım vereni ile olan bağının zarar görmesi söz konusu olursa bağ kaybolabilir veya gerçekten kaybolur. Bakım veren ile bağın zedelenmesi travmatik bir etkiye sahiptir. Bu travmatik etki, ilerleyen yıllarda bireyin duygusal bağımlılık örüntülerini etkileyebilir (Arntz, 2005). Bireylerin diğer bireylerle kurduğu duygusal anlamada temasın en fazla olduğu ilişkilerden biri de romantik ilişkilerdir. Romantik ilişkilerde partnerlerin birbirleriyle duygusal anlamda yakınlık geliştirmeleri, birbirlerinin duygusal evrenlerinin detayları hakkında farkındalık sahibi olarak duygusal temasta bulunmaları beklenir (Çalık, 2023). Ancak ilişkilerin sürdürülme aşamasına bakıldığında birey, var olan davranış şekilleri ve kişilik özellikleri sebebi ile karşısında bulunan bireye karşı bağımlı davranışlar ortaya koyabilmektedir (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015). Bağımlılık boyutunda bakıldığında bireyler, romantik ilişkilerinde partnerlerine karşı duygusal anlamda bağımlılık geliştirebilmektedir. Duygusal bağımlılık, bir kişinin kendi kendine yetebildiği ve yaşamdaki zorluklarıyla başa çıkabildiği bir durumda olmasına karşın duygusal beslenme, korunma gibi bir dizi ihtiyaç içerisinde olmasıdır (Bornstein, 2006). Duygusal bağımlılık, dört bileşenin oluşturduğu bir yapı olarak kavramsallaştırılır: Bilişsel (başkalarının güçlü olduğu düşüncesi ile kendini savunmasız ve zayıf olarak algılama), motivasyonel (başkaları tarafından yönlendirilme, korunma ve yardım arzusu), davranışsal (reddedilme olasılığını en aza indirmeye ve potansiyel bağımlı olabileceği kişilerle bağları güçlendirmeye yönelik davranışsal eğilim) ve duygusal (terk edilme korkusu, yalnızlıkla ilgili endişeler, değerli biri tarafından olumsuz değerlendirme korkusu) (Bornstein, 1998). 2000-2014 yılları arasında alanyazında yapılan çalışmaları inceleyen Bution ve Wechsler (2016), duygusal bağımlılığın, kökenlerinin kültürel ve çocukluk dönemi bağlanma gelişimleri ile ilişkilendirmiştir. Buna ek olarak çalışmanın sonuçları, duygusal bağımlılığı, bireylerin kendilerini koruma yolu olarak başkasına ihtiyaç duymaları ile karakterize bir bozukluk olarak tanımlamıştır. İlişkisel bir çalışmada ise, duygusal bağımlılık, İnternet ve mobil istismar, anksiyete ve depresyon arasında pozitif yönde anlamlı, duygusal bağımlılık ve benlik saygısı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Estévez ve ark., 2017). Kemer, Yıldız

ve Bulgan (2016)'nın evli türk bireylerle yapmış oldukları çalışmada, bireylerin duygusal bağımlılıkları ile ilişki memnuniyetleri, kişiler arası reddedilme algıları ve gerçekçi olmayan ilişki beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir diğer çalışmada ise, 14-19 yaş aralığındaki genç çiftler tarafından kullanılan çatışma çözme stratejilerinde cinsiyet farklılıkları ve kıskançlık ve duygusal bağımlılık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, kıskançlık ve duygusal bağımlılık arasındaki etkileşim sadece kızlarda psikolojik saldırganlığı anlamlı şekilde açıklamıştır (Perles, Martín ve Canto, 2019).

Bu çalışma kapsamında çeşitli değişkenlere göre, duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılığın genç yetişkinlerde psikolojik esnekliği ne derecede yordadığı incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Genç yetişkinlerin psikolojik esneklik düzeylerini, duygusal otantiklikleri ve duygusal bağımlılıkları yordamakta mıdır?
2. Genç yetişkinlerin psikolojik esneklik düzeylerini, duygusal otantiklikleri ve duygusal bağımlılıkları yordama gücü nedir?
3. Genç yetişkinlerin psikolojik esneklik düzeyleri çeşitli demografik özelliklere göre değişiklik gösterir mi?
4.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma olarak yürütülmüştür. Nicel olarak yürütülen bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü katılan katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcılar, 18-40 yaş aralığında romantik ilişki deneyimi olan 458 genç yetişkinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolaylıkla bulunabileni örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun %76 (n=348) kadın genç yetişkinlerden, %24'ü ise erkek genç yetişkinlerden (n=110), oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması ise 25,97'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları, kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemine uygun olarak 18-40 yaş aralığında geçmişte veya şu anda romantik ilişkisi olan Türkiye'de yaşayan genç yetişkinlere Google Formlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Katılımcılar, gizlilik ilkeleri ve araştırmanın kapsamı hakkında bilgilendirilmiştir ve gönüllü katılımlarını beyan etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Demografik Bilgi Formu, Psikolojik Esneklik Ölçeği, Duygusal Otantiklik Ölçeği ve Duygusal Bağımlılık Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmanın çalışma grubunu betimlemek ve çalışmada etkisi incelenecek bağımsız değişkenlere ilişkin verileri toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu kullanılacaktır.

Psikolojik Esneklik Ölçeği: Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği, Karakuş ve Akbay (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. "Psikolojik Esneklik Ölçeği" 7'li likert (1: Hiç katılmıyorum, 7: Tamamen katılıyorum) tipi bir ölçektir. Ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği, değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an'da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), bağlamsal benlik (4, 10, 12) ve ayrışma (11, 15, 17) olmak üzere beş alt boyut oluşturur. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; değer ve değer doğrultusunda davranış boyutu .84, an'da olma .60, kabul .72, bağlamsal benlik .73 ve son olarak ayrışma boyutu için .59 olarak hesaplanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Ölçek değerlendirilirken tüm maddeler toplanarak toplam puan elde edilebilir. Bunun yanı sıra ölçeğin her bir alt boyutu, ilgili maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı değerlendirilebilir. Ölçeğin; 2, 3, 5, 6, 8, 14, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25 numaralı maddeleri tersine puanlanmıştır. Ölçekten toplam olarak alınabilecek puanlar en düşük için 28, en yüksek için 196 puandır. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça bireylerin psikolojik esneklik düzeyleri de artmaktadır.

Duygusal Otantiklik Ölçeği: Karakuş, Akbay ve Uzun (2022) tarafından geliştirilen ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği; otantik davranış (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), dış etkiyi kabullenme (9, 10, 11, 12, 13) ve duygusal kaçınma (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) olmak üzere üç alt boyut oluşturur. Duygusal Otantiklik Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir. Alt boyutların Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı; otantik davranış .86, dış etkiyi kabullenme .79 ve duygusal kaçınma için Cronbach alpha .76 olarak bulunmuştur. Duygusal Otantiklik Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ise toplam ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi her boyutun ayrı ayrı toplanması ile elde edilebilmesine ek olarak toplam puan olarak da elde edilebilmektedir. Toplam puan elde edilebilmesi için dış etkiyi kabullenme ve duygusal kaçınma boyutları tersten puanlandırılmalıdır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, DFA veri setinde alt boyutlar için; otantik davranış .89, dış etkiyi kabullenme .83 ve duygusal kaçınma alt boyutunda

.81 olarak ve tüm ölçek için ise .92 olarak bulunmuştur. Ölçek değerlendirilirken tüm maddelerin toplanmasıyla toplam puan elde edilebilirken, her bir alt boyutun kendi maddelerinin toplanmasıyla da ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Ölçekte, toplam puana ulaşmak için, dış etkiyi kabullenme (9, 10, 11, 12, 13) ve duygusal kaçınma (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) boyutlarının maddeleri tersine puanlandırılmalıdır. Duygusal Otantiklik Ölçeğinden alınabilecek toplam puanlar en düşük 20, en yüksek ise 100 puandır. Ölçeğin toplam puanı arttıkça bireylerin duygusal otantiklik düzeyleri de artmaktadır.

Duygusal Bağımlılık Ölçeği: Buunk (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması, Karakurt (2001) tarafından yapılmıştır. Duygusal Bağımlılık Ölçeği, 7'li likert (1: Tamamen Katılmıyorum, 7: Tamamen Katılıyorum) tipinde bir ölçektir. Ölçek, toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, ters kodlanmış tek bir madde (4. madde) bulunmaktadır. Ölçeğin alfa katsayısı .87'dir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışmasında, toplam varyansın %48,2'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı bildirmiştir. Ölçeğin puanı arttıkça bireylerdeki duygusal bağımlılık düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından bilgisayara aktarılarak uygun istatistiksel işlemleri yapmak amacıyla düzenlenip hazır hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22. programı kullanılmıştır.

Veri seti, analiz edilmeden önce çoklu regresyon analizi sayıtlıları incelenmiştir. Bu doğrultuda, uygulanan tüm ölçme araçlarından alınan puanların normallik dağılımları incelenmiş ve buna ek olarak saçılma diyagramı da incelenerek yordayıcı değişkenler (duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık) ile yordanan değişken (psikolojik esneklik) arasında doğrusal ilişki olup olmadığı SPSS programında kontrol edilmiştir. Daha sonra, Mahanolobis uzaklıkları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, genç bireylerin duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık düzeylerinin psikolojik esneklik düzeylerini yordama derecesini belirlemek maksadıyla, çoklu regresyon analizi, söz edilen değişkenlerin psikolojik esnekliği yordamadaki güçlerini ölçmek amacıyla da çalışma grubunun tamamıyla, demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, son romantik ilişki süresi, şu anki ilişki durumu ve algılanan ebeveyn tutumu) için ayrı ayrı aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada hata payı üst sınır değeri .05 ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Toplam Örneklem

Araştırma grubunu oluşturan 458 genç yetişkin için değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları ve ölçeklerden elde edilen Cronbach α değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Grubu İçin Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları ve Cronbach α Değerleri*

	1	2	3
1. Psikolojik Esneklik	-		
2. Duygusal Bağımlılık	-.10(*)	-	
3. Duygusal Otantiklik	.63(**)	-.10(*)	-
AO	130.13	34.50	74.48
Ss	20.00	12.46	12.57
α	.84	.88	.90

* p<.05 ** p<.001

Tablo 1'deki bulgulara göre, araştırma grubunun psikolojik esneklik düzeyi ile duygusal bağımlılıkları (r = -.10, p<.05) arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, genç yetişkinlerin duygusal bağımlılık düzeyleri arttıkça, psikolojik esneklik davranışlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Psikolojik esneklik ile duygusal otantiklik (r = .63, p<.001) arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, genç yetişkinlerinde duygusal otantiklik davranışları arttıkça, psikolojik esneklik davranışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Duygusal bağımlılık ve duygusal otantiklik davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde ise (r = -.10, p<.05) aralarında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu çalışma grubu üzerinde uygulanmaları sonucu elde edilen iç tutarlılık katsayıları; Psikolojik Esneklik Ölçeği için .84, Duygusal Bağımlılık Ölçeği için .88, Duygusal Otantiklik Ölçeği için ise .90'dır.

Çalışma grubu için psikolojik esnekliğin yordayıcıları olduğu düşünülen duygusal bağımlılık ve duygusal otantikliğe ilişkin aşamalı regresyon analizi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Çalışma Grubu İçin Psikolojik Esnekliğin Yordayıcıları Olarak Duygusal Bağımlılık ve Duygusal Otantikliğe İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH_B	β	t	R	R^2	F	p
1	Sabit	55.47	4.37	-	12.69	.63	.39	300.13	.000
	Duygusal Otantiklik	1.00	.05	.63	10.66				
2	Sabit	58.17	5.03	-	11.56	.63	.39	150.71	.000
	Duygusal Otantiklik	.99	.05	.62	17.10				
	Duygusal Bağımlılık	-.06	.05	-.04	-1.08				

* p<.01

Tablo 2'de görüldüğü üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, sırasıyla bireylerin duygusal otantiklikliğin (β = .63) psikolojik esnekliği anlamlı şekilde yordadığı *(F = 300.13, p< .001)*, duygusal bağımlılığın (β = -.04) ise psikolojik esnekliği anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.
Bu bulgulara göre, genç yetişkinlerin psikolojik esneklik düzeylerini en yüksek düzeyde yordayan duygusal otantiklik tek başına varyansın %39'unu açıklamaktadır. Duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık ise birlikte psikolojik esneklik davranışlarının %39'unu açıklamaktadır (R= .63, R^2= .39).

Çalışma grubunda bulunan 458 genç yetişkin katılımcının psikolojik esneklik düzeylerinin; cinsiyet (Tablo 3), ilişki durumları (Tablo 4 ve 5) ve algılanan ebeveyn tutumları (Tablo 6 ve 7) açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 3. *Cinsiyete Göre Psikolojik Esneklik Düzeylerinin Karşılaştırılması İçin t Testi Sonuçları*

Grup	N	AO	Ss	t	df	p
Kadın	348	131.20	20.61	2.04	456	.042
Erkek	110	126.74	17.62			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kadın ve erkeklerin psikolojik esneklik düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçlarına göre erkek ve kadınların psikolojik esneklik düzeylerinin birbirinden farklı olduğu bulunmuştur (t=2.04, p>.05). Bulgulara göre kadınların psikolojik esneklik düzeyleri (AO = 131.20) erkeklerin psikolojik esneklik düzeylerinden (AO = 126.74) daha yüksektir.

Tablo 4. *Psikolojik Esneklik Ölçeği Puanlarının İlişki Durumlarına Göre Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

***f, AO* ve *Ss* değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	*AO*	*Ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Psikolojik Esneklik	**İlşk. Yok**	136	126.75	19.71	**G. Arası**	4477.43	5	2238.71	5.70	.004
	İlşk. Var	198	129.45	19.77	**G. İçi**	178454.70	455	392.20		
	Evli	124	134.91	19.94	**Toplam**	182932,14	457			
	Toplam	458	130.13	20.00						

Tablo 4'te verilenlere göre, psikolojik esneklik ölçeği aritmetik ortalamalarının ilişki durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ilişki durumları gruplarının aritmetik ortalamaları arasında fark istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur *(F = 5,70; p<.05)*. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 5. *Psikolojik Esneklik Ölçeği Puanlarının İlişki Durumlarına Göre Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

İlişki Durumu (i)	**İlişki Durumu (j)**			
İlşk. Yok	İlşk. Var	-2.709	2.205	.437
	Evli	-8.161*	2.459	.003
İlşk. Var	İlşk. Yok	2.709	2.205	.437
	Evli	-5.451*	2.268	.044
Evli	İlşk. Yok	8.161*	2.459	.003
	İlşk. Var	5.451*	2.268	.044

* p<.05

Tablo 5'teki verilere göre, psikolojik esneklik puanlarının ilişki durumları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda, ilişkisi olan (flört, sevgili, nişanlı) ve ilişkisi olmayan bireyler arasında psikolojik esneklik yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken (evli bireyler ile ilişkisi olan (flört, sevgili, nişanlı) bireyler arasında ve evli bireyler ile ilişkisi olmayan bireyler arasında psikolojik esneklik yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Bulgulara göre, evli bireylerin psikolojik esneklik düzeyleri, ilişkisi olan

(flört, sevgili, nişanlı) ve ilişkisi olmayan bireylerin psikolojik esneklik düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 6. *Psikolojik Esneklik Ölçeği Puanlarının Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

***f, AO* ve *Ss* değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Grup**	*N*	*AO*	*Ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Psikolojik Esneklik	**Demokratik**	131	134.36	21.20	**G. Arası**	3692.13	2	1846.06	4.68	.010
	Otoriter	114	126.92	19.02	**G. İçi**	179240.00	455	393.93		
	Koruyucu	213	129.24	19.40	**Toplam**	182932,14	457			
	Toplam	458	130.13	20.00						

Tablo 6'ya göre, psikolojik esneklik ölçeği aritmetik ortalamalarının algılanan ebeveyn tutumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ebeveyn tutumlarının aritmetik ortalamaları arasında fark istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur *($F = 4.68$; $p<05$)*. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Tablo 7. *Psikolojik Esneklik Ölçeği Puanlarının Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Karşılaştırılması İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

Ebeveyn Tutumu (i)	**Ebeveyn Tutumu (j)**			
Demokratik	Otoriter	7.445*	2.542	.010
	Koruyucu	5.122	2.203	.053
Otoriter	Demokratik	-7.445*	2.542	.010
	Koruyucu	-2.323	2.303	.572
Koruyucu	Demokratik	-5.122	2.203	.053
	Otoriter	2.323	2.303	.572

* p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, psikolojik esneklik puanlarının algılanan ebeveyn tutumlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda ebeveyn tutumunu demokratik algılayan bireyler ile ebeveyn tutumunu koruyucu algılayan bireyler arasında psikolojik esneklik yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, benzer şekilde ebeveyn tutumunu koruyucu algılayan bireyler ile ebeveyn tutumunu otoriter algılayan bireyler arasında da psikolojik

esneklik yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ebeveyn tutumunu otoriter algılayan bireyler ile ebeveyn tutumunu demokratik algılayan bireyler arasında psikolojik esneklik yönünden anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bulgulara göre, ebeveyn tutumunu demokratik algılayan bireylerin psikolojik esneklikleri ebeveyn tutumunu otoriter olarak algılayan bireylerden fazladır.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, toplam örneklem grubuna yönelik hipotezlere cevap verilmiştir. Tüm çalışma grubunda regresyon analizi bulgularına göre; duygusal otantikliğin psikolojik esnekliği yordadığı fakat duygusal bağımlılığın psikolojik esnekliği yordamadığı görülmektedir. Benzer şekilde sonuçlar veren korelasyon analizi bulgularına göre; duygusal otantikliğin psikolojik esnekliği pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiyle açıkladığı fakat duygusal bağımlılığın psikolojik esnekliği negatif yönde düşük düzeyde açıkladığı gözlemlenmiştir. Hipotezlerden biri olan psikolojik esnekliğin demografik bazı değişkenlere (cinsiyet, ilişki durumu ve algılanan ebeveyn tutumu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemekti. Bu hipotezin değişkenlerinden biri olan cinsiyete göre psikolojik esnekliğin ne derece farklılık gösterebileceğine cevap bulmak amacıyla yapılan t testinden elde edilen bulgulara göre, kadın katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer bir değişken olan ilişki durumunun katılımcıların psikolojik esnekliklerinde ne derece farklılık gösterebileceğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve daha sonra Post-Hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgulara göre, evli bireylerdeki psikolojik esnekliğin, ilişkisi olan (flört, sevgili, nişanlı) ve ilişkisi olmayan bireylerin psikolojik esnekliğinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alt grupları arasında psikolojik esneklik düzeyi bakımından farklılıkları olup olmadığı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve daha sonra Post-Hoc Scheffe testi sonucu bulguları elde edilen diğer değişken ise algılanan ebeveyn tutumlarıdır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, ebeveyn tutumunu demokratik olarak algılayan bireylerin psikolojik esneklikleri, ebeveyn tutumunu otoriter olarak algılayan bireylerden fazladır. Bu doğrultuda verilere baktığımızda psikolojik esneklik düzeyinin erkeklere oranla kadınların, ebeveyn tutumunu koruyucu ve otoriter algılayanlara oranla demokratik algılayan bireylerin ve bekar bireylere oranla evli bireylerin lehine olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Toplam katılımcılardan elde edilen diğer bir bulgu ise, duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık değişkenleri birlikte, psikolojik esneklik davranışını toplam örneklem grubunun %39'unu açıklamaktadır. Diğer bir bulgu ise, duygusal otantikliğin tek başına psikolojik esnekliği en yüksek oranda (%39) açıklamasıdır. Elde edilen tüm bulgulara dayanarak, genç yetişkinlerin duygusal otantikleri arttıkça psikolojik esneklik düzeylerinin artacağı, duygusal bağımlılıklarının arttığı zaman ise psikolojik esnekliklerinin azalacağı söylenebilir.

Psikolojik esneklik, bireylerin yaşamdaki zorluklar karşısında sağlıklı uyum davranışları ile karakterizedir. Psikolojik esneklik modelinin unsurlarının, tüm psikolojik süreçlerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda psikolojik esnekliğin altyapısını oluşturabilecek zihinsel süreçlerle ilgili değişkenlerin araştırılması ve ilişkilerinin ortaya çıkarılması oldukça önem kazanmaktadır. Psikolojik esnekliği açıklayan süreçlerden biri olabileceği düşünülen ve zihinsel süreçlerden olan duygusal süreçlerin psikolojik esnekliğe etkisinin ve ilişkilerinin incelenmesinin literatüre önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Literatürdeki birçok görüş de bu katkıya duygusal regülasyon, duygusal esneklik, duygusal ve düzenleyici tepkiler anlamında vurgu yaptığı gözlemlenmiştir ve diğer çalışmaların gerekliliği şeklinde vurgulamışlardır (Dick ve ark., 2014; Kashdan ve ark., 2020; Pinna ve Edwards, 2020). Duygusal otantiklik, içsel ve dışsal duygusal süreçlerin birbiriyle tutarlı olmasını ve kişinin bu yönde farkındalığını gösterir. Duygusal otantikliği yüksek olan bireylerin psikolojik anlamda daha sağlıklı ve ruh sağlığına karşı olumsuz etkilere karşı önleyici olduğu söylenebilir (Kinman ve Leggetter, 2016) ve psikolojik sağlığın açıklayıcısı olan esnekliğin nicel bir incelemesini ortaya koyan bu çalışmada da benzer bulgular bu ifadeyi desteklemiştir.

Bağımlılık, yer aldığı neredeyse tüm kavramlarda olumsuz ve zarar veren bir anlamı ifade etmektedir. Duygusal bağımlılık, kişinin bir zorunluluk bulunmadığı halde bir başkasına karşı kontrolsüz bağlılık göstermesi şeklinde ifade edilebilir. Duygusal anlamda romantik partnerlere karşı gelişen bu kontrolsüz ve sağlıksız bağlılık yani bağımlılık da önem arz etmektedir. Duygusal bağımlılık, partner ilişkilerini ve kişisel ruh sağlığını olumsuz etkileyen bir kavram olarak karakterize edilmiştir. Bu araştırmanın gerekçelerinden biri de genç bireylerin ruh sağlığının göstergesi olan psikolojik esnekliğin etkileyici unsuru olabilecek bu değişkenin olası ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın bulguları, literatürdeki duygusal bağımlılığın olumlu ve olumsuz özelliklerle (benlik saygısı gibi) ilişkisine yönelik bulguları destekler niteliktedir (Buunk, 1982; Estévez ve ark., 2017). Bu bulgulara göre, duygusal bağımlılığın artmasıyla psikolojik esnekliğin düşeceği söylenebilir.

Bu bağlamda, bireylerin duygularına yönelik kişisel farkındalıklarının artmasının, bireylerde ruh sağlığının göstergesi olarak kabul edilen psikolojik esnekliği artırdığı söylenebilir. Duyguların romantik ilişkiler özelinde zarar veren bir parametresi olan duygusal bağımlılığın azalmasıyla bireylerin, psikolojik esnekliklerinin artacağı söylenebilir. Bu anlamda, duygusal bağımlılığın bireylerin ruh sağlığına olumsuz etkisinin olduğunu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgularla, genç yetişkinlerin psikolojik esneklik davranış örüntülerini artırıcı, duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılığa ilişkin farkındalıklarının daha üst bir seviyeye taşınması için önleyici ve gelişimsel çalışmaların planlanması önem arz etmektedir. Genç yetişkinlik dönemi, romantik ilişkilere yönelik önemli kazanımları bünyesinde barındırır. Bu gelişim döneminin kazanımlarını elde etmeye yardımcı

olan birtakım özellikler vardır. Duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık gibi öz duygusal farkındalığa yönelik bu özellikler, bu dönemin işlevsel geçmesinde etkin rol oynar. Bu anlamda, yardımcı rolü olabilecek özelliklerin araştırılması, genç yetişkinlik döneminin ve gençlerde romantik ilişkilerin dinamiklerini ortaya çıkarması bakımından alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak çalışmalardan elde edilen sonuçlar, yeni nesillerin daha işlevsel bir ruh sağlığına evrilmesine somut olarak katkı sunacaktır.

Bu çalışmada, ilgili alan yazın kapsamında, genç yetişkinlerin psikolojik esneklik davranışlarını yordadığı düşünülen sınırlı sayıda değişken (duygusal otantiklik ve duygusal bağımlılık) üzerinde çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularında, duygusal bağımlılık için düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu zayıf ilişki, araştırmanın çalışma grubunun tamamı için duygusal bağımlılık düzeyinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra, duygusal bağımlılık ölçme aracı katılımcıların duygusal bağımlılık seviyesini ölçmekte yetersiz kalmış olabilir. Bu bağlamda, gelecek araştırmalarda farklı ve daha geniş örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bireylerde ruh sağlığı için önemli bir değişken olduğu bilinen psikolojik esneklik kavramını açıkladığı düşünülen başka değişkenlerle çalışmalar yürütülebilir. Aynı zamanda çalışma sonucunda elde ettiğimiz bulgulara göre psikolojik esneklik açısından dezavantajlı gruplar olarak değerlendirebileceğimiz erkekler, bekarlar ve ebeveyn tutumunu otoriter ve koruyucu algılayan bireylere yönelik olarak psikolojik esnekliği arttırıcı çalışmalar yapılabilir. Aynı şekilde psikolojik esnekliğin bazı bireyler açısından avantajlı ve dezavantajı olmasını sağlayan farklı değişkenler de bu konuda çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara konu olabilir.

KAYNAKÇA

Arntz, A. (2005). Pathological dependency: Distinguishing functional from emotional dependency.

Bakalım, O., & Karahan, F. Ş. Yetişkinlerde Şefkat Korkusu ve Psikolojik Esneklik. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 539-559.

Bornstein, R. F. (1998). Depathologizing dependency. *The Journal of nervous and mental disease*, *186*(2), 67-73.

Bornstein, R. F. (2006). The complex relationship between dependency and domestic violence: converging psychological factors and social forces. *American psychologist*, *61*(6), 595.

Bution, D. C., & Wechsler, A. M. (2016). Dependência emocional: uma revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, *7*(1), 77-101.

Buunk, B. (1981). Jealousy in sexually open marriages. *Alternative Lifestyles, 4*, 357-372.

Buunk, B. (1982). Anticipated sexual jealousy: Its relationship to self-esteem, dependency, and reciprocity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *8*(2), 310-316.

Conger, R. D., Cui, M., Bryant, C. M., & Elder Jr, G. H. (2000). Competence in early adult romantic relationships: a developmental perspective on family influences. *Journal of personality and social psychology*, *79*(2), 224.

Çalık, S. (2023). *Romantik ilişkileri olan kadınların psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcıları: Empati, cinsel yaşam kalitesi, ilişki istikrarı, tutkulu aşk ve romantik ilişkilerde yakınlık.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Daks, J. S., & Rogge, R. D. (2020). Examining the correlates of psychological flexibility in romantic relationship and family dynamics: A meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *18*, 214-238.

Dick, A. M., Niles, B. L., Street, A. E., DiMartino, D. M., & Mitchell, K. S. (2014). Examining mechanisms of change in a yoga intervention for women: The influence of mindfulness, psychological flexibility, and emotion regulation on PTSD symptoms. *Journal of clinical psychology*, *70*(12), 1170-1182.

Donnellan, M. B., Larsen-Rife, D., & Conger, R. D. (2005). Personality, family history, and competence in early adult romantic relationships. *Journal of personality and social psychology*, *88*(3), 562.

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.

Estévez, A., Urbiola, I., Iruarrizaga, I., Onaindia, J., & Jauregui, P. (2017). Emotional dependency in dating relationships and psychological consequences of internet and mobile abuse. *Anales de psicología*, *33*(2), 260.

Francis, A. W., Dawson, D. L. ve Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, *5*(3), 134-145.

Guerrini Usubini, A., Varallo, G., Granese, V., Cattivelli, R., Consoli, S., Bastoni, I., ... & Molinari, E. (2021). The impact of psychological flexibility on psychological well-being in adults with obesity. *Frontiers in psychology*, *12*, 636933.

Güldal, Ş., Kılıçoğlu, N. A., & Kasapoğlu, F. (2022). Psychological flexibility, coronavirus anxiety, humor and social media addiction during COVID-19 pandemic in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *44*(2), 220-242.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, *44*(1), 1-25.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford press.

Karakurt, G. (2001). Impact of adult attachment styles on romantic jealousy. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Karakus, S., Akbay, S. E., & Uzun, N. B. (2022). The Development of" Emotional Authenticity Scale": Validity and Reliability Studies. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, *15*(4), 51.

Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 32-43. https://doi.org/10.17860/mersinefd.669825

Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., Doorley, J. D., & McKnight, P. E. (2020). Understanding psychological flexibility: A multimethod exploration of pursuing valued goals despite the presence of distress. *Psychological Assessment*, *32*(9), 829.

Keller, M. M., & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: do they matter to students' emotional responses in the classroom?. *Teachers and Teaching*, *27*(5), 404-422.

Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 317–352). John Wiley & Sons, Inc..

Kemer, G., Yıldız, E. Ç., & Bulgan, G. (2016). Emotional dependency and dysfunctional relationship beliefs as predictors of married Turkish individuals' relationship satisfaction. *The spanish journal of psychology*, *19*, E72.

Kinman, G., & Leggetter, S. (2016). Emotional Labour and Wellbeing: What Protects Nurses? *Healthcare*, *4*(4), 89. https://doi.org/10.3390/healthcare4040089

Kraemer, F. (2009). Picturing the authenticity of emotions. *Emotions, Ethics, and Authenticity*, *5*, 71.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation . New York: Oxford University Press.

Perles, F., San Martín, J., & Canto, J. M. (2019). Gender and conflict resolution strategies in Spanish teen couples: Their relationship with jealousy and emotional dependency. *Journal of interpersonal violence*, *34*(7), 1461-1486.

Pinna, T., & Edwards, D. J. (2020). A systematic review of associations between interoception, vagal tone, and emotional regulation: Potential applications for mental

health, wellbeing, psychological flexibility, and chronic conditions. *Frontiers in psychology*, *11*, 1792.

Sacco, R. G. (2013). Re-envisaging the eight developmental stages of Erik Erikson: the Fibonacci life-chart method (FLCM). *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *3*(1), 140-146.

Salmela, M. (2005). What is emotional authenticity?. *Journal for the theory of social behaviour*, *35*(3), 209.

Saraç, A., Hamamcı, Z., & Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordaması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(43), 69-81.

Ünver, L. (2021). *Psikiyatri hemşirelerinde psikolojik esneklik ve profesyonel yaşam kalitesi arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Warner, L. R., & Shields, S. A. (2009). Status, gender, and the politics of emotional authenticity. *Emotions, ethics, and authenticity*, *5*, 91-111.

Yılmaz, B., & Gündüz, B. (2021). Beliren yetişkinlik döneminde romantik ilişki doyumunun yordayıcısı olarak benlik ayrımlaşması, otantiklik ve depresyon. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 334-361.

Yılmaz, B., & Gündüz, B. (2021). Beliren yetişkinlik döneminde romantik ilişki doyumunun yordayıcısı olarak benlik ayrımlaşması, otantiklik ve depresyon. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 334-361.

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin Hesaplanması

Seval Erden Çınar[37], Fadile Zeynep Çavuş[38], Ece Yağcı Akgündüz[39]

Özet

Kontrol, insan yaşamının sürdürülmesinde duyguların düzenlenmesi ve güvenlik hissinin sağlanmasında etkili bir rol üstlenmektedir. Kontrolü kaybetmeye ilişkin düşünceler ise bireylerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kapsamda, bireylerin bilişlerinin, eylemlerinin, duygularının ve bedensel tepkilerinin kontrolünü kaybetmeye dair inançlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada Radomsky ve Gagné tarafından 2020 yılında geliştirilmiş olan Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin (Beliefs About Losing Control) Türk kültürüne uyarlanması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. "Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin orijinal formu 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut, "Kişinin Düşünceleri, Davranışları ve Duyguları Üzerindeki Kontrolünü Kaybetmesine İlişkin Olumsuz İnançlar"; ikinci alt boyut, "Kişinin Kontrolü Elinde Tutmanın Önemine İlişkin İnançlar" ve üçüncü alt boyut ise "Kişinin Bedeni/Bedensel İşlevleri Üzerindeki Kontrolünü Kaybetmeye İlişkin İnançlar" olarak isimlendirilmiştir. Çalışma, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen gönüllü yetişkin bireyler ile gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik 20, geçerlik ve güvenirlik analizleri 379 yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Envanterin adaptasyon sürecine ilişkin gerekli izinlerin alınmasından sonra, envanter dilsel eşdeğerlik sınaması kapsamında alan uzmanları tarafından önce Türkçeye ardından İngilizceye geri çevrilmiş ve her iki form tutarlılık açısından incelenmiştir. Ayrıca iki hafta arayla uygulanan orijinal ve Türkçe formlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucu ile envanterin dilsel açıdan eşdeğer olduğu belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında envanterin iç tutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenirken, yapı geçerliği sınamaları ile ölçeğin üç faktör yapısının yeterli uyum derecesine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca test tekrar test katsayıları ile Cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır. Ek olarak madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri ile Otomatik Düşünceler Ölçeği, Bilişsel Üçlü Envanteri ve Spielberger Sürekli Durumluk Kaygı Ölçeği'nden elde edilen veriler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarından yola çıkılarak Kontrolü kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin kontrolü Türkiye'deki yetişkinlerin kontrolü kaybetmeye ilişkin inançlarının detaylı olarak incelenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Kontrol, Kontrolü Kaybetme, Ölçek Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik*

[37]Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, seval.erden@marmara.edu.tr

[38]Uzm. Psk. Dan., Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, fadilezeynep.cavus@gmail.com

[39]Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, eceyagci8@gmail.com

Turkish Adapdation of the Beliefs About Losing Control Inventory and Its Psychometric Properties

Abstract

Control plays an effective role in regulating emotions and providing a sense of security in sustaining human life. Thoughts about losing control negatively affect individuals' mental health. In this context, it is essential to determine individuals' beliefs about losing control of their cognitions, actions, emotions, and bodily reactions. This study aims to adapt the Beliefs About Losing Control Inventory, developed by Radomsky and Gagné in 2020, to Turkish culture and to conduct validity and reliability studies. The original form of the "Beliefs About Losing Control Inventory" consists of 21 items and 3 sub-dimensions. The first sub-dimension was named as "Negative Beliefs About Losing Control Over One's Thoughts, Behaviors and Emotions"; the second sub-dimension was named as "Beliefs About the Importance of Keeping Control" and the third sub-dimension was named as "Beliefs About Losing Control Over One's Body/Bodily Functions". The study was conducted with adult volunteers selected by convenience sampling method. Linguistic equivalence, validity, and reliability analyses were performed with 379 adults. After obtaining the necessary permissions for the adaptation process of the inventory, the inventory was first translated into Turkish and then back-translated into English by experts in the field within the scope of linguistic equivalence testing, and both forms were examined for consistency. In addition, it was determined that the inventory was linguistically equivalent, with the result that there was no significant difference between the original and Turkish forms administered two weeks apart, but they were significantly related. Within the scope of validity and reliability analyses, the internal consistency coefficient of the inventory was determined as .93. The construct validity tests showed that the three-factor structure of the scale had an adequate degree of fit. In addition, test-retest coefficients and Cronbach alpha values were calculated. In addition, item analyses were conducted. In order to evaluate the criterion validity, the correlation values between the Beliefs About Losing Control Inventory and the data obtained from the Automatic Thoughts Scale, Cognitive Triad Inventory, and Spielberger Trait State Anxiety Scale were examined. Based on the results of the analyses, it can be said that the Beliefs About Losing Control Inventory is a valid and reliable measurement tool that can be used to examine the beliefs about losing control of adults in Turkey in detail. The findings obtained in the study were discussed within the literature framework, and recommendations were presented.

Keywords: *Control, Loss of Control, Inventory Adaptation, Validity, Reliability*

GİRİŞ

Kontrol kavramıyla ilgili ilk çalışmalar sosyal psikolojide kontrol odağı üzerine gerçekleştirilen çalışmalara dayanmaktadır (Rotter, 1954). Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar arttıkça kontrol kavramı psikoloji literatüründe önemli bir etkiye sahip olmuştur (Shapiro vd., 1996). Kontrol duygusuna sahip olmak insanlara evrimsel olarak hayatta kalma olanağı sağlarken (Averill, 1973); bilişsel psikolojide de merkezi bir unsur haline gelmiştir (Bandura, 2008). Kontrol kavramı bir duygu düzenleme stratejisi olarak da kavramsallaştırılmaktadır. Bireylerin kendi düşünce, duygu, davranış ve duyumları üzerinde kontrole sahip olma girişimleri güvenlik arama davranışı olarak yorumlanmaktadır. Örneğin sosyal kaygı bozukluğu olan bir kişinin, endişelenmemek amacıyla kaygısının tetiklendiğini düşündüğü yerlere gitmemesi, kendi duygularını kontrol etmek adına bir girişimdir (Parrish vd., 2008).

Kontrolü kaybetme korkusu obsesif kompulsif bozukluk (OKB), sosyal anksiyete bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), panik bozukluk ve yeme bozuklukları gibi birçok psikolojik rahatsızlıkla ilişkili görülmektedir (Gagné ve Radomsky, 2020; Radomsky, 2022). Örneğin, OKB'si bulunan bireyler obsesyon olarak adlandırılan, tekrarlı ve istenmeyen düşünceler içindedirler. Bu tür istenmeyen düşünceler her bireyde ortaya çıkabilirken (Radomsky vd., 2014), OKB'si olan bireyler farklı olarak olumsuz sonuçları önlemek ve kontrol edebilmek amacıyla tekrarlı davranışlar (kompulsiyon) geliştirirler (Radomsky, 2022). Kontrolü kaybetme korkusunun ilişkili olduğu bir diğer psikolojik rahatsızlık ise, sosyal kaygı bozukluğudur. Sosyal kaygı, düşük kontrol algısı (Cloitre vd., 1992) ve sosyal durumlarda kontrolün kaybedildiğine dair imgeler (Hackmann vd., 1998) ile ilişkilidir. Ayrıca, duygu kontrolünü kaybetmenin oluşturabileceği sonuçlarına ilişkin inançlar da, sosyal anksiyete ile ilişkili bulunmuştur (Spokas vd., 2009). Bu bilgiler, sosyal kaygı bozukluğu bulunan kişilerin diğerleri tarafından nasıl algılanabileceklerine dair artan kaygılarının, kontrolü kaybetmenin sosyal kaygıyı deneyimlemede önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Kontrolü kaybetme ile ilgili inançların ilişkili bulunduğu bir diğer alan, yeme bozukluklarıdır. Yeme bozukluğu olan kişilerin bu bozukluklarını gösteren davranışlarının, bedenlerini kontrol etme girişimleri olarak gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Haller ve Francisco, 1992; Radomsky, 2022). Diğer yandan, kontrolü kaybetmeye ilişkin pozitif inançlarla ilişkilendirilen durumlar da bulunmaktadır. Örneğin, bipolar bozukluklarda veya uyuşturucu madde kullanımı gibi durumlarda kontrolün kaybedilmesi bireyler için istendik bir durum haline gelebilmektedir (Radomsky, 2022).

Kontrolü kaybetmeye ilişkin inançlar farklı alanlarda ve farklı şekillerde görülebilmektedir. Duyguların, düşüncelerin, davranışların kontrolünü kaybetmeye yönelik inançların yanı sıra bu inançlar bedensel işlevlerin kaybedilmesine yönelik inançlar ya da sevilen şeylerin kontrolünü kaybetmeye yönelik inançlar olarak da farklı alanlarda gelişebilir. Duygularını önemli görmeye eğilimli kişilerin duyguları üzerindeki kontrolü kaybetmekten daha fazla endişe duyabildikleri belirtilmektedir (Gámez vd., 2014). Düşüncelerin kontrolünü kaybedebileceklerine inanan kişiler ise, kontrolü kaybetme korkusu yaşayabilmektedir. Düşünce ve davranışların kontrolünü kaybetmeye yönelik inançlar ile OKB arasında paradoksal bir ilişki bulunmaktadır. Düşünmek istemedikleri düşünceleri engellemek adına tekrarlı davranışlar sergileyen OKB'si bulunan kişilerin düşüncelerinin kontrolünü ellerine almak amacıyla verdikleri çaba, obsesyon ve kompulsiyon döngülerinin güçlenmesine sebep olmaktadır (Haan vd., 2015). Kontrolü kaybetmeye yönelik korkular panik bozukluk ile ilişkili görülmektedir (Meuret vd., 2006). Kalp çarpması, terleme ve kızarma gibi bedensel duyumların yanlış yorumlanması ile ortaya çıkan panik ataklar sonrasında bireylerde bedensel duyumlarının kontrolünü kaybetmeye ilişkin negatif inançlar gelişebilir.

Türkiye'de kontrol kavramıyla ilişkili olan ölçekler arasında Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği (Demirtaş, 2019), Kontrol Odağı Ölçeği (Dağ, 2002) ve Öz-kontrol, Öz-yönetim Ölçeği

(Ercoşkun, 2016) bulunmaktadır. Ancak kontrolü kaybetmeye ilişkin algıları direkt ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışmada Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin (Radomsky ve Gagné, 2020) Türkçe'ye uyarlanması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Uyarlanması amaçlanan ölçek, bireylerin kontrolü kaybetmekten ne ölçüde korktuklarını, kontrol kaybının algılanan olumsuz sonuçlarını ve kişilerin kontrolü ellerinde tutmanın önemine ilişkin inançlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Radomsky ve Gagné, 2020).

YÖNTEM

Örneklem

Çalışmanın örneklemi ulaşılabilir, uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Uygun örnekleme (convenience sampling) araştırmada gönüllü olarak katılımcı olmayı kabul eden ve ulaşılması görece kolay olan kişilerin seçildiği örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2011). Uygun örnekleme yöntemi ile amaçlanan zamansal, ekonomik ve işgücü anlamında sınırlılıklardan doğabilecek sorunların önüne geçmektir (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçek uyarlama sürecinin birden çok basamak içermesi sebebiyle örneklem grubu, dört farklı gruptaki katılımcılardan oluşmaktadır.

Çalışmada elde edilen veriler, çevrimiçi ortamda ve yüz yüze toplanmıştır. Her aşamada veri toplama sürecinde gönüllülük gözetilerek katılımcılar ile veri toplama araçları paylaşılmıştır. Veri toplama araçlarına geçilmeden önce katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Dilsel eşdeğerlilik çalışmasında veriler hem İngilizce hem de Türkçeyi iyi düzeyde bilen İstanbul ilinde okumakta olan 20 adet üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Yapı geçerliliği sınamalarının yapıldığı çalışmanın örneklem grubu, 18- 58 yaş aralığında bulunan, 311 kadın (%82.1) ve 68 (%17.9) erkek olmak üzere toplamda 379 yetişkinden oluşmaktadır. Ölçüt geçerliliği çalışmasının örneklem grubu ise, 18- 60 arasında değişen, 24 kadın, 6 erkek 30 yetişkin katılmıştır. Test tekrar test çalışmasının örneklemine ise yaşları 18 ile 36 arasında değişen 36 kadın, 4 erkek olmak üzere toplamda 40 yetişkin katılmıştır.

Uyarlama Süreci

Bu çalışmada Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Tükçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin hesaplanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ölçeği geliştirmiş olan araştırmacılar ile iletişime geçilmiş ve ölçek kullanımı için gerekli olan izinler alınmıştır. İzinler alınmasının ardından, Marmara Üniversitesi Etik Kurulu'nda etik onay alınmıştır (08.02.2023 tarih ve 488187/ 02-32 sayılı onay yazısı).

Ölçek uyarlama sürecinde, ilk aşama olarak dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Brilish ve arkadaşları (1973) dilsel eşdeğerlik çalışmaları için hedef dile çeviri, çevirinin değerlendirilmesi, orijinal dile geri çevirme, geri çevirinin değerlendirilmesi ve uzman görüşü alma aşamalarını içeren önerilen beş aşamalı model önermektedirler. Bu bağlamda ilk aşamada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında en az yüksek lisans derecesine sahip 13 kişi ile ölçeğin original hali Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra çeviriler incelenerek ortak bir Türkçe form oluşturulmuş, Türkçe'den İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Geri çeviriler incelenerek tekrar ortak bir form oluşturulmuş ve orijinal İngilizce, Türkçe ve İngilizce formların tekrar karşılaştırılması ile ölçeğin son şekli verilmiştir.

Uygulama sürecinde Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin dilsel eşdeğerliğini ölçmek amacıyla İngilizce ve Türkçe formlar iki hafta ara ile İngilizce bilen 20 kişiye uygulanmıştır. Analizler IBM SPPS 26 programında ve AMOS 24 programında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla için 379 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen veri ile uyarlanan ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçekle uyumlu olup olmadığının anlaşılması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, gizil değişkenleri test emek amacıyla önceden belirli olan bir yapıya dayalı oluşturulan ölçme aracının mevcut verilerle doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesini sağlayan bir analiz türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla da Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Ölçeği ile Otomatik Düşünceler Ölçeği, Bilişsel Üçlü Envanteri ve Spielberger Sürekli Durumluk Kaygı Ölçeği'nden elde edilen veriler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Son olarak ölçeğin güvenirliğini ölçmek amacıyla 40 kişiye ölçeğin Türkçe formu iki hafta ara ile uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile test tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizleri kapsamında son olarak madde analizleri yapılmış ve Cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerini ve yaşlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri (BALCI; Radomsky ve Gagné 2020). Envanter insanların düşüncelerinin, davranışlarının, duygularının ve fizyolojik tepkilerinin kontrolünü kaybetmeye ilişkin inançlarının derecesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 21 maddeden oluşmaktadır ve 0'dan (Hiç doğru değil) 4'e (Tamamen Doğru) doğru artarak

puanlanan 4'lü Likert tipinde bir ölçektir. Orijinal ölçek maddeleri üç faktörde toplanmaktadır. Birinci faktör "Kişinin Düşünceleri, Duyguları, Davranışları Üzerindeki Kontrolü Kaybetme", ikinci faktör "Kontrolde Kalmanın Önemi" ve üçüncü faktör de "Bedeni ve Bedensel İşlevlerini Kaybetme" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları Radomsky ve Gagné (2020) tarafından gerçekleştirildiği çalışmada toplam puanları için iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Otomatik Düşünceler Ölçeği

Otomatik Düşünceler Ölçeği (Hollon ve Kendall, 1980) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması hem (Şahin ve Şahin, 1992) hem de (Aydın ve Aydın, 1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5'li likert tipinde olan ölçek 30 adet maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçekte Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .89 ile .91 arasında olduğu belirtilmiştir. Türkçe uyarlamasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .95 ile .114 olduğu (Aydın ve Aydın, 1990) ve öğrenci örneklemi ile gerçekleştirilen çalışmada .93 (Şahin ve Şahin, 1992) olduğu bildirilmiştir.

Bilişsel Üçlü Envanteri

Beck'in depresyon modelinden yola çıkılarak geliştirilen Bilişsel Üçlü Envanteri (Beckham et al., 1986), Erarslan ve Işıklı (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek bireylerin kendilerine, dünyaya ve geleceğe yönelik pozitif ve negatif bilişlerini ölçme amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, benlik algısı, dünya görüşü ve gelecek algısı olmak üzere, üç boyutludur. Bununla birlikte 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .91 olup, benlik algısı alt boyutunun katsayısı .85, dünya görüşü alt boyutunun katsayısı .72 ve gelecek algısı alt boyutunun katsayısı .87'dir.

Spielberger'in Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri

Bireylerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerini ölçme amacıyla geliştirilen Spielberger'in Sürekli Durumluk Kaygı Envanteri (Spielberger et al., 1970) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. (Öner ve le Compte, 1983). Dörtlü Likert tipinde geliştirilen bu ölçek kişilerin kendilerini değerlendirmesini gerektiren kısa ifadelerden oluşmaktadır. Durumluk Kaygı ve Sürekli kaygı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 20'şer soru bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe formuna ait madde güvenirliği korelasyonları, Sürekli Kaygı Ölçeği için 0.34 il 0.72; Durumluk Kaygı Ölçeğinin ise; 0.42 ile 0.85 arasındadır. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayıları; Sürekli Kaygı Ölçeği için 0.71 ile 0,86 arasında iken; Durumluk Kaygı Ölçeği için 0.26 ile 0.68 arasındadır (Öner ve Le Compte, 1983).

BULGULAR

Dilsel Geçerliğe Dair Bulgular

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması kapsamında ilk olarak dilsel geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İngilizce ve Türkçeyi iyi düzeyde bilen bir grup üniversite öğrencisine iki hafta arayla Türkçe ve İngilizce form uygulanmıştır. Dilsel geçerlik, iki uygulamaya ilişkin korelasyon değerleri ve ilişkili gruplar t-testi yoluyla analiz edilmiş sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Dilsel Geçerliği

Ölçek	Uygulama	X̄	SD	t	sd	p	*r*
Düşünce. Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme	Türkçe Form	15.84	8.11	.000	18	1.00	.83**
	İngilizce Form	15.84	9.14				
Kontrolde Kalmanın Önemi	Türkçe Form	6.25	2.65	-1.39	19	.18	.76**
	İngilizce Form	6.85	2.88				
Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme	Türkçe Form	5.55	3.34	.33	19	.75	.82**
	İngilizce Form	5.52	3.69				
KKİE Toplam	Türkçe Form	42.47	12.49	-.49	19	.63	.84**
	İngilizce Form	43.55	13.88				

***p<.001*

Tablo 1'de görüldüğü üzere envanterin Türkçe ve İngilizce formunda elde edilen puanlar arasında Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme (t=.00; p>.05), Kontrolde Kalmanın Önemi (t=-1.39; p>.05), Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme (t=.33; p>.05) boyutlarından elde edilen puanlar ve envanter toplam puanı (t=-.49; p>.05) açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte ölçeğin her iki formun korelasyonlarına da bakılmıştır. Bulgular, "Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme" (r=.83; p>.001), "Kontrolde Kalmanın Önemi" (r=.76; p>.001), "Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme" (r=.82; p>.001) puanları ve envanterden alınan toplam puanlar (r=.84; p>.001) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ölçeğin orjinal ve Türkçe form puanları arasında anlamlı farklılıkların elde edilmemesinden ve puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmasından dolayı ölçeğin, dilsel eşdeğerlik taşıdığı kabul edilmiştir (Dündar, 2008).

Yapı Geçerliğine Dair Bulgular

Ölçek maddelerinin tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında; ölçek maddelerinin ortalaması 0,72 ile 2,97 arasında ve standart sapma değerleri ise 1.07 ile 1,47 arasında değiştiği sonucu elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise -2 ile +2 arasındadır. Bu değerler, DFA varsayımlarından biri olan normalliğin sağlandığı göstermektedir (George ve Mallery, 2020). Normallik sınamasının ardından, DFA uygulamasına geçilmeden önce uç değer analizleri gerçekleştirilmiş ve uç değerin olmadığı saptanmıştır. DFA'nın diğer bir varsayımı olan örneklem büyüklüğü de 379 kişilik veri toplanarak saplanmıştı. Bu veriler aynı zamanda örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 10 katı olması gerektiği varsayımını da karşılamaktadır (Nunnally, 1978).

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, ki-kare değeri ve model uyumunu değerlendirmek amacıyla kullanılan çeşitli indeksler (yaklaşık hataların ortalama karekökü-RMSEA, iyilik uyum indeksi-GFI, düzeltilmiş iyilik uyum indeksi-AGFI, karşılaştırmalı uyum indeksi -CFI, Tucker-Lewis indeksi-TLI, standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü -SRMR) incelenmiştir (Şimşek, 2020). Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde ele alınan uyum indeksleri ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model değerleri Tablo 2'de, envanterin Türk örnekleminde üç boyutlu yapısı ve maddelere ilişkin faktör yükleri ise Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 2
Uyum İndeksleri ve DFA Sonucunda Elde Edilen Model Değerleri

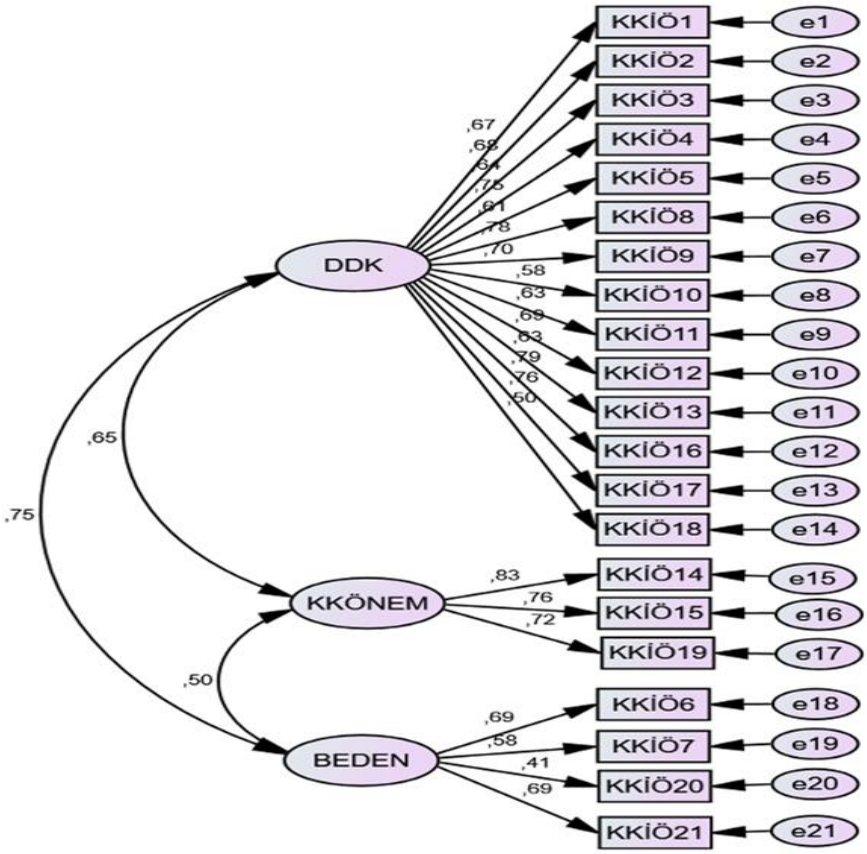
Uyum İndeksi	Model Değeri
x^2/sd (CMIN/df)	2.02
RMSEA	.051
GFI	.92
AGFI	.90
CFI	.91
TLI	.90
SRMR	.054

Şekil 1'de görülebileceği gibi envanterin maddelerin faktör yükleri Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme alt boyutunda .50 ile .79; Kontrolde Kalmanın Önemi alt boyutunda .72 ile .83, Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutunda ise .41 ile .69 arasında değişmektedir.

Elde edilen değerler, envanterin Türkçe formunun uyum indeksi değerleri açısından, model değerlerinin "mükemmel uyum" veya "kabul edilebilir uyum" değerlerine sahip olarak değerlendirilebileceği söylenebilir (Kline, 2005; Marsh ve Hocevar, 1988; Hooper vd., 2008; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000; Schermelleh-Engel et al., 2003; Hu ve Bentler, 1999; Byrne, 2010).

Şekil 1

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri ve Faktör Yüklerine Dair Yol Diyagramı



Ölçüt Geçerliğine Dair Bulgular

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin ölçüt bağıntılı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Bilişsel Üçlü Envanteri, Spielberger Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Otomatik Düşünceler Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Ölçekler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

	BÜTOP	BÜBENLİK	BÜDÜNYA	BÜGELECEK	DKE	SKE	ODÖ
KKİE Toplam	.548**	.526**	.495**	.437*	.388*	.506**	.475**
Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme	.562**	.549**	.487**	.464**	.385*	.534**	.516**
Kontrolde Kalmanın Önemi	.344	.260	.427*	.203	.328	.295	.203
Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme	.355	.360	.303	.285	.231	.289	.276

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

BÜTOP= Bilişsel Üçlü Toplam, BÜBENLİK= Bilişsel Üçlü Benlik, BÜDÜNYA= Bilişsel Üçlü Dünya, BÜGELECEK= Bilişsel Üçlü Gelecek, DKTOP= Durumluk Kaygı, SKTOP= Sürekli Kaygı, ODÖ= Otomatik Düşünceler Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri toplamının bilişsel üçlü toplamı (r=.54; p<.01) ve benlik (r=.52; p<.01), dünya (r=.49; p<.01), gelecek (r=.43; p<.05) boyutları, durumluk (r=.38; p<.05) ve sürekli kaygı (r=.50; p<.01) ve olumsuz otomatik düşünceler (r=.47; p<.01) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetmenin de benzer şekilde bilişsel üçlünün geneli ile (r=.56; p<.01), benlik (r=.54; p<.01), dünya (r=.48; p<.01) ve gelecek (r=.46; p<.01) algısı ile, durumluk (r=.38; p<.05) ve sürekli kaygı (r=.53; p<.01) ile ve olumsuz otomatik düşünceler (r=.51; p<.01) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu saptanmıştır. Kontrolde Kalmanın Önemi boyutunun ise yalnızca bilişsel üçlünün dünya algısı boyutu ile ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir (r=.42; p<.05). Buna göre kontrolde kalmaya verilen önem arttıkça dünyaya ilişkin negatif bilişler de artış göstermektedir. Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolü boyutunun ise hiçbir ölçek ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığı bulunmuştur.

Güvenirliğe Dair Bulgular

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin güvenirliğinin incelenmesi amacıyla ilk olarak madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler kapsamında madde-toplam korelasyonu değerleri ve madde çıkarıldığında elde edilecek Cronbach alpha değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde madde-toplam korelasyon değerlerinin Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme boyutu için .47 ve .74 arasında, Kontrolde Olmanın Önemi boyutu için .60 ve.71 arasında, Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutu için .33 ve.56 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin envanterden çıkarılmasıyla elde edilecek Cronbach alpha değerleri incelendiğinde yalnızca 20. Maddenin çıkarılmasıyla Cronbach alpha değerinin artış gösterdiği görülmüş ancak maddenin envanter için önemli olduğu düşünüldüğünden envanterde kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.
Madde Analizleri

Boyut	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach alpha Katsayısı
Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme	1	.64	.91
	2	.66	.91
	3	.60	.91
	4	.69	.91
	5	.57	.91
	8	.73	.91
	9	.69	.91
	10	.53	.91
	11	.62	.91
	12	.68	.91
	13	.60	.91
	16	.74	.91
	17	.73	.91
	18	.47	.92
Kontrolde Olmanın Önemi	14	.71	.68
	15	.66	.73
	19	.60	.79
Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme	6	.56	.54
	7	.44	.62
	20	.33	.69
	21	.52	.57

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda "Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme", "Kontrolde Kalmanın Önemi", "Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme" ve envanterin geneline ilişkin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin iç tutarlılık analizi sonuçları

Faktörler	Cronbach alpha
Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme	.92
Kontrolde Kalmanın Önemi	.81
Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme	.68
KKİE Toplam	.92

Tablo 5 incelendiğinde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme boyutu için .92, Kontrolde Kalmanın Önemi boyutu için .81, Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutu için .68 ve Envanterin geneli için ise .92 olduğu görülmektedir.

Güvenirlik analizleri kapsamında son olarak envanterin zamana karşı değişmezliği test-tekrar test analizi ile incelenmiştir. Analizler kapsamında envanter 40 kişilik bir gruba iki hafta

arayla uygulanmıştır. Katılımcıların iki uygulamadaki puanları arasındaki korelasyon değerleri ve ilişkili gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçek	Uygulama	X̄	SD	t	sd	p	*r*
Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü K.	İlk Uygulama	28.42	9.28	-.952	39	.347	.710**
	İkinci Uygulama	29.52	9.85				
Kontrolde Kalmanın Önemi	İlk Uygulama	8.50	2.59	.000	39	1.000	.782**
	İkinci Uygulama	8.50	2.35				
Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme	İlk Uygulama	5.55	3.34	.074	39	.942	.819**
	İkinci Uygulama	5.52	3.69				
KİE Toplam	İlk Uygulama	42.47	12.49	-.798	39	.430	.796**
	İkinci Uygulama	43.55	13.88				

***p<.001*

Test- tekrar test güvenirliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde (Tablo), ilk ve ikinci uygulamada elde edilen puanların, Düşünce, Duygu ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme boyutunda (*r*=.71; p<.01), Kontrolde Kalmanın Önemi boyutunda (*r*=.78; p<.01), Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutunda (*r*=.81; p<.01) ve envanterin genelinde (*r*=.79; p<.01) yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte tüm boyutlar ve envanterin toplamı açısından ilk ve ikinci uygulamada anlamlı farklılık olmadığı (*t*=-95, *t*=00, *t*=.07, *t*=-79; p>.05) yani katılımcıların iki uygulamada da benzer puanlara sahip oldukları saptanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Radomsky ve Gagné (2020) tarafından geliştirilen Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'ni Türk kültürüne uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda dilsel geçerlik, yapı geçerliği, iç tutarlılık, madde analizleri, ölçüt bağıntılı geçerlik ve test-tekrar test çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dilsel geçerlik çalışmaları kapsamında alan uzmanları ile çeviri ve geri çeviri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun son haline getirilmesi sonrasında Türkçe ve İngilizceyi iyi düzeyde bilen bir grup yetişkine iki hafta arayla orijinal form ve Türkçe form uygulanmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda dilsel açıdan Türkçe formun, İngilizce form ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu anlamda her iki formun dilsel benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla 379 yetişkin ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri incelendiğinde (/sd= 2.45, CFI=0.91, TLI=0.90, AGFI= 0.85, GFI=0.88, RMSEA=0.06, SRMR=0.05), elde edilen tüm değerlerin mükemmel veya kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda envanterin 21 madde ve üç alt boyuttan oluşan yapısının Türk kültürü için de doğrulandığı söylenebilir. Envanterin güvenilir bir ölçme aracı olmasına ilişkin sınamalar kapsamında iç tutarlılık ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılığın incelenmesi amacıyla Cronbach alpha değerleri incelenmiştir. Buna göre envanterin tamamına ilişkin Cronbach alpha değeri .92, Duygu, Düşünce ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme boyutu için .92, Kontrolde Kalmanın Önemi boyutu için .81, Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutu için ise.68 olarak bulunmuştur. Orijinal çalışmada da mevcut çalışmaya benzer şekilde envanterin tamamına ilişkin (α = 0,93) ve Duygu, Düşünce ve Davranış Üzerindeki Kontrolü Kaybetme boyutunda (α = 0,94), Kontrolde Kalmanın Önemi boyutunda (α = 0,81), Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutu Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolünü Kaybetme boyutu için (α = 0,67) benzer Cronbach alpha değerleri olduğu görülmüştür. Madde analizleri sonucunda alt boyutlardaki tüm maddelerin benzer yapıları ölçtüğü ve ayırt edici oldukları sonucu elde edilmiştir. Maddelerin çıkarılmasıyla Cronbach alpha katsayısının nasıl değişim gösterdiği incelenmiş ve herhangi bir maddenin envanterden çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin ölçüt bağıntılı geçerlik analizleri kapsamında "Otomatik Düşünceler Ölçeği" (Hollon ve Kendall, 1980), "Bilişsel Üçlü Envanteri" (Erarslan ve Işıklı, 2019) ve "Spielberger Sürekli Durumluk Kaygı Ölçeği" (Öner ve Le Compte, 1983) ile korelasyonlar incelenmiştir. Analiz sonucunda beklendik şekilde kontrolü kaybetmeye ilişkin inançların, benliğe, dünyaya (r=.52, r=.49; p<.01) ve geleceğe r=.43; p<.05) ilişkin negatif inançlarla, durumluk (r=.38; p<.05) ve sürekli kaygı (r=.50; p<.01)

ile, olumsuz otomatik düşünceler (r= .47; p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle kontrolü kaybetmeye ilişkin inançları yüksek düzeyde olan bireylerin kaygı düzeylerinin, olumsuz otomatik düşüncelerinin, kendilerine, dünyaya ve geleceğe ilişkin negatif inançlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Kontrolü kaybetme korkusuna, panik atak, OKB, sosyal anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu gibi pek çok psikolojik sorunla mücadele eden danışanların ifadelerinde rastlamak mümkündür. Kontrolü kaybetme konusundaki inançların psikolojik sorunların ve özellikle kaygının anlaşılmasında merkezi bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Radomsky, 2022). Kontrolü kaybetmenin hem depresyon hem de kaygı ile ilişkili olduğu (Hoffart vd., 1992; Cox vd., 1999) göz önünde bulundurulduğunda çalışmada elde edilen bu sonucun literatürü desteklediği söylenebilir. Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Kontrolde Kalmanın Önemi alt boyutunun yalnızca Bilişsel Üçlü Envanteri'nin Dünya boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Orijinal ölçeğe ilişkin çalışmada Radomsky ve Gagné (2020), Kontrolde Kalmanın Önemi boyutunun kontrolü kaybetme korkusundan çok kontrolde kalma arzusu olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Birey dünyayı kolaylıklarından çok engelleriyle değerlendirildiğinde ve etrafındakilerle olan etkileşimlerini olumsuz gördüğünde bir çeşit güvenlik hissi de oluşturan kontrol kalma arzusu içerisinde olması beklendik bir durumdur. Bu açıdan da araştırma sonuçları literatürde yer alan açıklamalarla paraleldir. Ancak burada Kontrolde Kalmanın Önemi ile benlik ve dünyaya ilişkin inançlar, kaygı ve olumsuz otomatik düşünceler arasında anlamlı ilişkiler olmamasının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Son olarak Bedenin ve Bedensel İşlevlerin Kontrolü boyutunun herhangi bir değişkenle anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu boyuta ilişkin maddelerde "Mesane ya da bağırsak kontrolümü kaybetmekten korkarım" gibi ifadeler bulunmaktadır. Bu tarz deneyimlerin daha çok klinik örneklemde yaşanabileceği bundan dolayı mevcut çalışmaya katılan bireyler açısından bu değişkenlerle anlamlı ilişkiler görülmemiş olabileceği düşünülmektedir.

Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin yürütülen çalışmalarda son olarak envanterin zamana karşı değişmezliği test-tekrar test aracılığıyla incelenmiştir. Envanterin 40 yetişkine iki hafta arayla uygulanması sonucunda korelasyon değerinin tüm boyutlar ve envanterin geneli için .70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla envanter, zamana karşı değişmezlik göstermektedir.

Tüm geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda Kontrolü Kaybetmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nin orijinal yapısıyla benzer, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Envanterin yetişkinlerin duygu, düşünce ve davranışları, bedensel fonksiyonları ve bedenleri, kontrol arzularını ölçmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir. Pek çok psikolojik problemin açıklanmasında merkezi role sahip olan kontrolü kaybetme korkusunun derinlemesine incelenmesi konusunda çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı, veri toplama esnasında ülke içerisinde deprem ve seçim gibi kaygı düzeyini arttırabilecek durumların yaşanıyor olmasıdır. Bu nedenle kaygı düzeyi, bilişsel üçlü, olumsuz otomatik düşünce ölçümlerinin bu süreçlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Çalışma klinik olmayan bir örneklemde gerçekleştirilmiştir ancak klinik örneklemle birlikte karşılaştırılmalı analizlerle de kontrolü kaybetmeye ilişkin inançlar incelenebilir. Kontrolü kaybetme inançlarının psikolojik sorunlarla ilişkisi göz önünde bulundurularak bu inançlara yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Kontrolü kaybetmeye ilişkin inançlar, bu çalışmada uyarlanan envanterden de yararlanarak açımlayıcı sıralı modelde tasarlanan karma araştırmalar yoluyla derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aydın, G., & Aydın, O. (1990). Otomatik Düsünceler Ölçeginin Geçerlik ve Güvenirligi. *Psikoloji Dergisi*, *7*(24), 51–57.

Bandura, A. (2008). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10413209008406426*, *2*(2), 128–163. https://doi.org/10.1080/10413209008406426

Beckham, E. E., Leber, W. R., Watkins, J. T., Boyer, J. L., & Cook, J. B. (1986). Development of an instrument to measure Beck's cognitive triad: The Cognitive Triad Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *54*(4), 566–567. https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.566

Brislin, R. W., Lonner, W. J., and Thorndike, R. M. (1973). Questionnaire wording and translation. In R. W. Brislin, W. J. Lonner, and R. M. *Thorndike (Eds). Cross-cultural research methods.* John Wiley & Sons.

Cloitre, M., Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., & Gitow, A. (1992). Perceptions of control in panic disorder and social phobia. *Cognitive Therapy and Research*, *16*(5), 569–577. https://doi.org/10.1007/BF01175142

Cox, B., Taylor, S., & Enns, M. (1999). Fear of cognitive dyscontrol in relation to depression symptoms: comparisons between original and alternative measures of anxiety sensitivity.. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 30* (4), 301-311. Doi: 10.1016/S0005-7916(99)00026-9. Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, *80*(4), 286–303. https://doi.org/10.1037/H0034845

Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *17*(49), 77–90.

Demirtaş, A. S. (2019). Stresli Durumlarda Bilişsel Kontrol ve Bilişsel Esneklik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 345–368. https://doi.org/10.26650/SP2019-0028

Dündar, S., Ekşi, H. ve Yıldız, A. (2008). Aksiyonda değerler ölçeği dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6* (15), 89-114. Erişim Adresi: http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-15-makale-4.pdf

Erarslan, Ö., & Işikli, S. (2019). Bilişsel Üçlü Envanteri'nin Türkçe Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Noropsikiyatri Arsivi*, *56*(1), 32–39. https://doi.org/10.29399/npa.19390

Ercoşkun, M. H. (2016). Adaptation of Self-Control and Self-Management Scale (SCMS) into Turkish Culture: A Study on Reliability and Validity. *Educational Sciences: Theory & Practice*. *16*(4), 1125-1145. https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.2725

Gagné, J. P., & Radomsky, A. S. (2020). Beliefs about losing control, obsessions, and caution: An experimental investigation. *Behaviour Research and Therapy*, *126*, 103574. https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2020.103574

Gámez, W., Chmielewski, M., & Watson, D. (2014). Development of a measure of experiential avoidance: the Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. *Psycnet.Apa.Org*, *23*(3), 692–713. https://doi.org/10.1037/a0023242

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference (16. basım).* Routledge.

De Haan, S., Rietveld, E., & Denys, D. (2015). Being free by losing control: What obsessive-compulsive disorder can tell us about free will. In W. Glannon (Ed.), *Free Will and the Brain: Neuroscientific, Philosophical, and Legal Perspectives* (pp. 83-102). Cambridge: Cambridge University Press.

Hackmann, A., Surawy, C., & Clark, D. M. (1998). Seeing Yourself Through Others' Eyes: A Study of Spontaneusly Occuıng Images in Social Phobia. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *26*(1), S1352465898000022. https://doi.org/10.1017/S1352465898000022

Haller, E., & Francisco, S. (1992). Eating Disorders: A Review and Update. *The Western Journal of Medicine*, *6*(157), 658–662.

Hoffart, A., Friis, S., & Martinsen, E. (1992). Assessment of fear of fear among Agoraphobic patients: The Agoraphobic Cognitions Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 175-187. doi:10.1007/BF00965173.

Hoffart, A., Friis, S., & Martinsen, E. W. (1992). Assessment of fear of fear among agoraphobic patients: The Agoraphobic Cognitions Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 14*, 175-187.

Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive Self-Statements in Depression: Development of an Automatic Thoughts Questionnaire 1. *Cognitive Therapy and Research*, *4*(4), 383–395.

Meuret, A., White, K., Ritz, T., … W. R.-J. of P., & 2006, undefined. (n.d.). Panic attack symptom dimensions and their relationship to illness characteristics in panic disorder. *Elsevier*. Retrieved December 27, 2022, from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395605001251

Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods.* New York, NY: McGraw-Hill.

Öner, N., & le Compte, A. (1983). *Durumluk Surekli Kaygi Envanteri El Kitabi*. Boğazici Üniversitesi Yayınları.

Parrish, C. L., Radomsky, A. S., & Dugas, M. J. (2008). Anxiety-control strategies: Is there room for neutralization in successful exposure treatment? *Clinical Psychology Review*, *28*(8), 1400–1412. https://doi.org/10.1016/J.CPR.2008.07.007

Radomsky, A. S. (2022). The fear of losing control. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *77*. https://doi.org/10.1016/J.JBTEP.2022.101768

Radomsky, A. S., & Gagné, J. P. (2020). The development and validation of the Beliefs About Losing Control Inventory (BALCI). *Cognitive Behaviour Therapy*, *49*(2), 97–112. https://doi.org/10.1080/16506073.2019.1614978

Radomsky, A. S., Alcolado, G. M., Abramowitz, J. S., Alonso, P., Belloch, A., Bouvard, M., Clark, D. A., Coles, M. E., Doron, G., Fernández-Álvarez, H., Garcia-Soriano, G., Ghisi, M., Gomez, B., Inozu, M., Moulding, R., Shams, G., Sica, C., Simos, G., & Wong, W. (2014). Part 1-You can run but you can't hide: Intrusive thoughts on six continents. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, *3*(3), 269–279. https://doi.org/10.1016/J.JOCRD.2013.09.002

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. In *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall, Inc. https://doi.org/10.1037/10788-000

Shapiro, D., Schwartz, C., & Astin, J. (1996). *Controlling Ourselves, Controlling Our World Psychology's Role in Understanding Positive and Negative Consequences of Seeking and Gaining Control*.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for state and anxiety inventory. *Consulting Psychologists*.

Spokas, M., Luterek, J. A., & Heimberg, R. G. (2009). Social anxiety and emotional suppression: The mediating role of beliefs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 40*(2), 283–291. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2008.12.004

Şahin, N., & Şahin, N. H. (1992). Reliability and validity of the Turkish version of the Automatic Thoughts Questionnaire. *Journal of Clinical Psycholog*, 48–3.

Tabacknick, B. G., & Fidell, F. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.

Bazı Ruhsal Bozukluklara Eşlik Eden Semptomların Boyutsal Değerlendirme Yaklaşımıyla İncelenmesi

Recep Özer,[40] Azize Aydın[41]

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütünün Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması (ICD) sistemi ile Amerika Psikiyatri Birliğinin tanılama ve sınıflandırma sistemi (DSM) Ruhsal Bozuklukların tanılanması-sınıflandırmasında kullanılan, geçerli iki sistemi oluşturmaktadır. DSM-5 bir bozukluğun şiddetini ölçerek, hastalıkların Uluslararası sınıflandırması (ICD) sistemi ile tanıları eşgüdümleyerek ve nörobilimde yakın zamandaki ilerlemeleri dâhil ederek Psikiyatrik tanıların doğruluğunu artırmıştır. (Kupfer, & Regier 2010).

Bir psikiyatrik değerlendirmenin bulguları, fizyolojik hastalıklardaki değerlendirme kadar açık ve net olmayacağından, ruh sağlığı uzmanlarının bu bulguları tanımlamak için DSM-5 gibi ortak bir dile ihtiyaçları vardır. Belirtiler ve bulgular arasındaki bu ayrımlar, bir psikiyatrik verinin kaynağının önemini vurgular. Fakat en önemli şey bir verinin kaynağı değildir, tanıdaki herhangi bir bulguyu veya belirtiyi tartmak için klinik yargıyı nasıl kullandığınızdır (King, 1982).

DSM-5'ın dikkat çekici ilerlemesi, özgün bir hastalığın içinde veya karşısında olan psikiyatrik belirtilerin boyutlarını tanıtmak, eş tanıyı azaltmak ve belirtilere dayanan bir tanısal sistemden çok, bulguların nöral yolaklardaki işlev bozukluğuna işaret eden bir yaklaşıma doğru gelinmesi olmuştur.

Ruhsal hastalıklar, biyolojik, genetik, çevresel, sosyal ve psikolojik olaylardan kaynaklanır. Bu etyolojik faktörler, farklı psikiyatrik tanılarda değişen derecelerde bulunur (Kendler, 2012). DSM-5 yazarlarına göre, ruhsal bozukluk 'altta yatan ruhsal işlevselliğin psikolojik, biyolojik veya gelişimsel süreçlerin de bir işlev bozukluğunu yansıtan, kişinin bilişinde, duygusal özdenetiminde veya davranışlarında klinik olarak belirgin bozulma ile tanımlanmış bir sendrom' olarak belirtilmiştir.

Boyutsal değerlendirmede kullanılan birçok derecelendirme ölçekleri bulunmaktadır. Derecelendirme ölçeklerinin kullanılması yanında, işlev bozukluğunun her birey için tanımlanmasına ihtiyaç vardır. DSM-4' e göre depresyonu olan hastaların panik için sıklıkla klinik yardım aramalarına rağmen, panik atakları majör depresif bozukluk için bir tanı ölçütü

[40] Uzman Psikolojik Danışman, Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi PDR Bölüm Başkanı
[41] Uzman Psikolojik Danışman,Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi PDR Bölümü

değildi. DSM-4'te danışanın boylamsal gidişatını tanımlayabilirdiniz, fakat hangi semptomların var olduğunu ve bunların şiddetini tanımlamada yeterli bilgi elde edemezdiniz.

DSM -5 psikolojik semptomları ölçek sunarak ele almakta, boyutlar semptomların üç yol ile ölçülmesi amacıyla kullanmaktadır. İlk olarak boyutlar danışanın birincil ruhsal bozukluğunun tanı ölçütlerinin bir parçası olmayan semptomları tanımlamak için bir yol sağlamaktadır. Örneğin majör depresif bozukluğu olup aynı zamanda panik ataklar yaşayan bir danışan ile çalışıyorsanız, panik atağı tanı açısından bir belirleyici olarak ekleyebilirsiniz. İkinci olarak boyutlar bozukluğun semptomlarının büyüklüğünün ölçülmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin likert tipi ölçeklerle semptomların şiddetinin boyutları ortaya konulmaktadır. Son olarak boyutlar genel klinik popülasyonu ruhsal bozukluklar açısından taramak için bir yol sağlamaktadır. Örneğin Sağlık Bakanlığı Ruh sağlığı birimi psikologları veya aile hekimi bir ergeni değerlendirmeden önce yaygın semptomlar hakkında bilgi veren bir derecelendirme ölçeğini tamamlamasını isteyebilir ve uzman ölçüm sonucunda yaygın anksiyete bozukluğundan şüphelenirse, ergenler için geliştirilmiş daha spesifik, kapsamlı yaygın anksiyete bozukluğu ölçeğini danışandan tamamlamasını isteyebilir ve sonucuna göre danışanı bir çocuk psikiyatristine yönlendirmesini sağlayabilir.

DSM-5 yaklaşımına göre boyutlara giriş yapılması en önemli önceliktir. (Regier, 2007). Önceki DSM tanısal sistemi, normali patolojiden ve ruhsal bozukluğu diğerlerinden her zaman ayıramıyordu. (Kendell, & Jablensky 2003). DSM-5 bu sorunu, tanısal sistemine boyutlar yaklaşımını getirerek çözüme kavuşturmuştur.

DSM-4 gibi katı bir kategori sisteminde, klinisyen sadece ruhsal bozukluğun olup olmadığına dair karar verebilirken, boyutların eklenmesi ile klinisyen hem bozukluğun şiddetini hem de sadece bozukluğun olup olmadığını bildirmektense, danışanın hangi belirli semptomlar ile ilgili olduğunu da derecelendirebilir olmuştur. Boyutların kullanımı, tanısal değerlendirmede, psikolojik sorun alanına ilişkin çok geniş bir yelpazede tarama sağlamış, ölçmeye yer vermiş ve semptomların kayıt edilebilmesi, şiddetinin ölçebilmesine olanak sağlamıştır. DSM-5 tanılama, sınıflama yaklaşımında bozukluğun içeriğine göre ağır olmayan, orta derecede, ağır, çok ağır, tanımlanmamış vb, sınıflamalara ve kodlamalara da yer verilmiştir. Böylelikle çeşitli şiddet ölçeklerinin tanısal kategorilerle birlikte veya yanında kullanılması, değerlendirilen danışanın daha detaylı ele alınmasını sağlamıştır.

DSM-5, bir bireyin danışan olarak yardım sürecine girdiğinde, tepkilerini ve iyileşmeye yönelik gelişimini belirlemek için ilk değerlendirmede, 'İkinci düzey Kesitsel Belirti Ölçümünü' kullanmayı önerir, böylece danışanın taban değerleri belirlenmiş olur. Daha sonra danışanın iyileşmeye yönelik ilerleyişini ölçmek için belirli zaman aralıklarıyla 'İkinci Düzey Kesitsel Belirti Ölçümünü' tekrar tekrar uygulanmasını ister. Bu ölçümler tanı koymaktan çok farklı tanı kategorilerinin sınırlarını aşan boyutları değerlendirir. Kesitsel değerlendirmenin sistematik

kullanılması, danışmana, danışanın belirtilerindeki anlamlı değişimlere karşı daha tetikte tutar ve vaka formülasyonu için ölçülebilir sonuçlar sağlayarak, araştırmacıları tanı sistemindeki boşlukları fark etmede daha dikkatli hale getirir.

Sonuç olarak; DSM-5 yaklaşımı boyut kavramını kullanarak danışanlara yüklenen tanı sayısını azaltıp, tanının doğruluğunu artırmaya odaklanmıştır. Eleştirmenler boyut kavramının, görüşmecileri belirtileri yorumlamak yerine semptomları ölçmeye teşvik ettiğini ve boyut yaklaşımının klinisyenlerden çok araştırmacıların işine yaradığını belirtmişlerdir (Phillips, Frances, & Cerullo, 2012a; Phillips, vd. 2012b).

Bütün bu değerlendirmelerle birlikte, boyutların tanılamada kullanımının sadece bir ek bilgi sunduğu, DSM'nin önceki ve yeni versiyonlarında oluşturulmuş olan kategorilerin yerine geçemeyeceğini unutmamız gerekir.

Araştırmada danışanın aldığı tanı yanında boyutsal değerlendirmede bulunmak, eşlik eden semptomları belirlemek için, Semptom Tarama Listesi (Symptom Check List-SCL-90) kullanılmıştır. Deragotis tarafından geliştirilen bu ölçek semptomların düzeylerini belirlemek için kullanılan bir ölçektir (Dağ, 1994). Bu ölçek bozukluk tanısı koymaz, psikolojik bozukluk grubu tanılanmış danışanın psikolojik bozukluk yanında, danışanın farklı belirtileri ne düzeyde gösterdiğini ölçer.

Ölçeğin ülkemizdeki geçerlik-güvenirlik çalışmaları Dağ (1991) tarafından yürütülmüştür. Ölçek ülkemizde pek çok araştırma çalışmasında ve klinik uygulamalarında kullanılmaktadır.

SCL-90 (Semptom Tarama Listesi) oluşturan 9 alt ölçekten somatizasyon ölçeği; vücudun kalp, damar, mide. Bağırsak, solunum ve diğer sistemlerindeki fonksiyon bozukluklarıyla ilgili sorunları yansıtır.

Anksiyete ölçeği; Klinik kaygının içerdiği belirti ve davranışları (sinirlilik, gerginlik, yorgunluk) gösterir. Kaygı kişinin sürekli kötü bir haber alacak gibi hissetmesidir. Nesnesi ve nedeni belli değildir. Kişi adeta uyanıkken kâbuslar görür.

Obsesyon –Kompulsif Ölçeği; Bu alt test tekrar eden, karşı konulmaz düşünceler ve bu düşüncelere karşı geliştirilen davranış ve ritüelleri kapsar.

Depresyon Ölçeği; Genel karamsarlık, ümitsizlik, güdülenme eksikliği, intihar düşünceleri, bilişsel ve somatik belirtileri içeren yaşantı duyumsamasını yansıtır.

Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği; Kişinin kendini başkalarıyla karşılaştırdığında, kişisel yetersizlik ve küçüklük duygularına kapılarak, kişilerarası ilişkilerde kendisini küçük görmesi, bu ilişkilerde zorluk çekmesi, rahatsızlık hissetmesi gibi olumsuz düşünce ve duyguları yansıtır.

Psikotik Ölçeği; Bu alt test insanlarla ilişki kurmada giderek soyutlanma, içe kapanmayı, kendini yalnızlığa bırakmayı, izole olmayı, tek başına yaşam sürdürme belirtilerini içerir.

Paranoid Düşünceler; Bu alt test yansıtıcı düşünceleri, düşmanlık, şüpheci, büyüklük ve merkeziyetçi düşünceleri, bağımsızlığı kaybetme korkusu ve sanrısal düşünceleri yansıtır.

Öfke Alt ölçeği; Kızma, huzursuz olma, karşı koyma, düşmanlık, saldırganlık, sınırlılık, öfke hali, küskünlük gibi özellikleri kapsar.

Fobik Anksiyete Ölçeği; Bireyin belli bir nesne veya duruma karşı duyduğu ısrarlı korku tepkisini yansıtır.

Yeni tanılama yaklaşımında (DSM-5' in ortaya koyduğu), temel bozukluk tanısı yanında diğer eşlik eden semptomların belirlemesini içeren boyutsal yaklaşım doğrultusunda, bozukluk tanısına eşlik edecek semptomların belirlenmesi kriter olarak ortaya konulmuştur. Araştırmada, bu amaca en iyi hizmet edecek, geçerli ve güvenirliği, ekonomik kullanımlığı kanıtlanmış, yaygın bir kullanımı olan SCL-90 ölçeğinin kullanılması tercih edilmiştir.

Boyutsal değerlendirmede, birincil bozukluğa eşlik eden semptomların SCL-90 ölçeği ile belirlenmesiyle, danışana yönelik terapi süreci çok boyutlu olarak ele alınmıştır

Sayıltı

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association-APA), Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-5) tanılama yaklaşımında, DSM- 4' den farklı tanılama, sınıflandırma, terapi yaklaşımları ortaya koymuştur. DSM-5, DSM-4 yer alan eksen sistemini kaldırmıştır. DSM-4'de yer alan kategorik sınıflandırma yerine DSM-5 boyutsal tanı sistemini getirmiştir. Ayrıca DSM-5 yaklaşımı, DSM-4 yer alan temel bozukluğa odaklanma ve terapide de bu bozukluğun tedavisini öncelikle ele alma yaklaşımından farklı yöntemler belirlemiştir. DSM-5 tanılanan birincil bozukluğun yanında, eşlik eden diğer semptomların belirlenmesini de temel yaklaşımlardan biri olarak ortaya koymuştur.

Bu araştırma, Amerikan Psikiyatri Birliğinin ortaya koyduğu yeni tanılama, sınıflama, terapi yaklaşımından hareketle, araştırma grubundaki danışanların tanılanan, tanımlanan temel bozukluklarının belli bir alanda yoğunlaşan ikincil semptom alanlarına sahip olacağı sayıltısına dayanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Rehberlik ve Araştırma Merkezine psikolojik danışma-terapi yardımı almak için başvuran danışanların Psikiyatri Kliniklerinde ve Ruh Sağlığı Birimlerinde aldıkları ruhsal bozukluk tanı alanı veya tanı almamış olup psikolojik yardım sürecinde problem alanı

tanımlanan danışanların birincil bozukluk alanına eşlik eden diğer semptom alanlarının boyutsal yaklaşımla belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde, danışma yardımı uygulamalarında, danışanın tanılı bozukluğu ve bu bozukluğa bağlı olarak ortaya çıkan semptomların iyileşme sürecine etki düzeylerinin incelenmesi, tanılanan bozukluğa eşlik eden semptomların etkileşim dinamiklerinin belirlenmesi ve böylece kullanılacak terapi tekniklerinin değerlendirilmesi ve seansların planlamasına sağlayacağı katkı da ikincil amaç olarak düşünülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın grubu; 25 Ağustos 2022- 6 Nisan 2023 tarihleri arasında Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümüne başvuran, daha önce psikiyatr kliniklerinde tanı almış veya yardım sürecinde problem alanı tanımlanan, terapötik ortamda yüz yüze çalışılan 91 danışandan oluşmuştur.

Araştırma Modeli ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesi ve gücünün belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Hikaye Alma Kayıt Formu, Danışan Bilgi Formu, SCL-90 Semptom Tarama Testidir.

Hikâye Alma Kayıt Formu; Danışanla ilk seansta elde edilen tanısal görüşme bilgilerini içeren formudur. Danışan Bilgi Formu katılımcıların eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet ve birincil ruhsal bozukluk alanlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ve dört sorudan oluşan bir formdur. SCL-90 Semptom tarama testi psikolojik ve bedensel belirtileri, bireyin içinde bulunduğu zorlanmanın ya da yaşadığı olumsuz stres tepki düzeyini ölçmeye yönelik psikiyatrik bir tarama aracıdır. Ölçek 5 dereceli (hiç/çok az/orta derecede/oldukça fazla/ileri derecede) likert tipi değerlendirmeye dayanan, 90 maddeden oluşan ve kendini bildirmeye dayanan özelliktedir. Ölçeğin 9 ayrı semptom grubunu yansıtan 9 alt ölçeği bulunmaktadır; Somatizasyon, Obsesif-Kompulsif, Kişilerarası Duyarlılık, Depresyon, Anksiyete, Fobik Kaygı, Öfke, Paranoid Düşünce ve Psikotizm. Ölçeğin ayrıca Genel Belirti Düzeyi (GSI), Pozitif Belirti Toplam (PST) ve Pozitif Belirti Düzeyi (PSDI) olmak üzere üç indeksi ve suçluluk duyguları, yeme sorunları ve uyku ile ilgili sorunlar değerlendiren maddelerden oluşan bir ek ölçeği bulunmaktadır. Bu araştırmada, ölçeğin 9 alt belirti grubunu yansıtan, 9 alt ölçeğindeki veriler kullanılmıştır. Ölçek 17 yaş ve üzeri bireylere uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 25 Ağustos 2022- 6 Nisan 2023 tarihleri arasında Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümüne başvuran, daha önce psikiyatr kliniklerinde tanı almış veya yardım sürecinde problem alanı tanımlanan danışanlar ile yüz yüze terapötik ortamda çalışılarak ve belirlenen veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Araştırmanın verileri 23.00 SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik verileri ve Ki-Kare bağımsızlık testleri kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler incelendiğinde;

Cinsiyeti ile birincil bozukluk tanıları arasında (χ^2 = 22.263, sd=10, $p<.05$), danışanların bulunduğu yaş aralığı ile birincil bozukluk tanıları arasında (χ^2 = 48.050, sd=20, $p<.05$) ve danışanların eğitim düzeyi ile birincil bozukluk tanıları arasında anlamlı bir farklılık (χ^2 = 48.022, sd=30, $p<.05$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1.Araştırma Grubu Değişkenleri ve Birincil Ruhsal Bozukluklar

Faktör	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	75	82.4
	Erkek	16	17.6
Yaş	17-30	63	69.2
	31-40	16	17.6
	41 ve üstü	12	13.2
Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor, İlkokul	13	14.3
	Ortaokul	32	35.2
	Ortaöğretim	33	36.3
	Ön Lisans, Lisans	13	14.3
Birincil Ruhsal Bozukluk Alanı	Genel Anksiyete, Panik Atak	10	11
	Sosyal Anksiyete	7	7.7
	OKB	6	6.6
	TSSB, Yas	3	3.3
	Duygusal Uyum	6	6.6
	Depresyon	26	28.6
	Başarı Kaygısı	7	7.7
	Dürtü ve Davranım	3	3.3
	Gelişim Dönemi Problemleri, Ergenlik	17	18.7
	Evlilik-Eş İlişkisi	3	3.3
	Kişilik Bozukluğu, Şizofreni, Bipolar	3	3.3

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 91 kişinin 75'i (%82.4) kadın, 16'sı (%17.6) erkektir.

Araştırma grubundaki kişilerin 63'ü (%69.2) 17-30, 16'sı (%17.6) 31-40, 12'si (%13.2) 41 ve üzerinde yaş aralığındadır.

Araştırma grubundaki kişilerin eğitim düzeyleri incelendiğinde 13'ünün (%14.3) okuma yazma bilmeyen-ilkokul, 32'sinin (%35.2) ortaokul, 33'ünün (%36.3) ortaöğretim ve 13'ünün (%14.3) ön lisans-lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırma grubundaki kişilerin birincil ruhsal bozukluk alanları incelendiğinde 10'unun (%11) Genel Anksiyete- Panik Atak, 7'sinin (%7.7) Sosyal Anksiyete, 6'sının (%6.6) Obsesif Kompulsif Bozukluk, 3'ünün (%3.3) Travma Sonrası Stres Bozukluğu-Yas, 6'sının (%6.6) Duygusal Uyum Sorunları, 26'sının (%28.6) Depresyon, 7'sinin (%7.7) Başarı Kaygısı, 3'ünün (%3.3) Yıkıcı Dürtü ve Davranım Bozukluğu, 17'sinin (%18.7) Gelişim Dönemi- Ergenlik Dönemi Problemleri, 3'ünün (%3.3) Evlilik-Eş İlişkisi Problemleri, 3'ünün (3.3) Kişilik Bozukluğu-Şizofreni-Bipolar ve İlişkili Bozukluklar tanı grubunda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Danışanların Cinsiyeti İle Birincil Ruhsal Bozukluk Tanılarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet						
	Kadın		Erkek		χ^2	sd	p
Birincil Ruhsal Bozukluk Tanı Alanı	F	%	F	%			
Genel Anksiyete, Panik Atak	8	10,7	2	12,5			
Sosyal Anksiyete	5	6,7	2	12,5			
OKB	3	4	3	18,8			
TSSB, Yas	1	1,3	2	12,5			
Duygusal Uyum	6	8	0	0			
Depresyon	25	33,3	1	6,3	22,263	10	.014*
Başarı Kaygısı	7	9,3	0	0			
Dürtü ve Davranım	3	4	0	0			
Gelişim Dönemi Problemleri, Ergenlik	14	18,7	3	18,8			
Evlilik-Eş İlişkisi	2	2,7	1	6,3			
Kişilik Bozukluğu, Şizofreni, Bipolar	1	1,3	2	12,5			

* p<.05

Tablo 2'ye bakıldığında cinsiyet değişkeni ile bozukluklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (χ^2 = 22.263, sd=10, p<.05).

Cinsiyete göre sahip olunan birincil ruhsal bozukluk tanısı oranları incelendiğinde depresyon, duygusal uyum, başarı kaygısı, dürtü ve davranım bozukluğu tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

Genel anksiyete, panik atak, sosyal anksiyete, OKB, TSSB, yas, evlilik-eş ilişkisi ve kişilik bozukluğu, şizofreni, bipolar tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun ise erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Danışanların Bulunduğu Yaş Aralığı İle Birincil Ruhsal Bozukluk Tanılarına İlişkin Bulgular

	Yaş Aralığı						χ^2	sd	p
	17-30		31-40		41 ve Üzeri				
Birincil Ruhsal Bozukluk Tanı Alanı	F	%	F	%	F	%			
Genel Anksiyete, Panik Atak	8	12,7	1	6,3	1	8,3			
Sosyal Anksiyete	5	7,9	0	0	2	16,7			
OKB	6	9,5	0	0	0	0			
TSSB, Yas	2	3,2	0	0	1	8,3			
Duygusal Uyum	5	7,9	1	6,3	0	0			
Depresyon	9	14,3	9	56,3	8	66,7	48,050	20	.000*
Başarı Kaygısı	6	9,5	1	6,3	0	0			
Dürtü ve Davranım	3	4,8	0	0	0	0			
Gelişim Dönemi Problemleri, Ergenlik	17	27	0	0	0	0			
Evlilik-Eş İlişkisi	0	0	3	18,8	0	0			
Kişilik Bozukluğu, Şizofreni, Bipolar	2	3,2	1	6,3	0	0			

Danışanların bulunduğu yaş aralığı ile birincil bozukluk tanıları arasında bir fark, olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonuçlarına tablo 3'te yer verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (χ^2 = 48.050, sd=20, p<.05). Bulunulan yaş aralığına göre sahip olunan birincil ruhsal bozukluk tanısı

oranları incelendiğinde genel anksiyete, panik atak, OKB, duygusal uyum, başarı kaygısı, dürtü ve davranım bozukluğu, gelişim dönemi problemleri, ergenlik dönemi problemleri tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun 17-30 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir.

Evlilik-eş ilişkisi kişilik bozukluğu, şizofreni, bipolar tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun 31- 40 yaş aralığında bulunduğu, sosyal anksiyete, TSSB, yas, depresyon, tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun ise 41 ve üzeri yaş aralığında bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.Eğitim Düzeyi Değişkeni ile Birincil Bozukluk Tanıları Arasındaki İlişki

	Eğitim Düzeyi										
	Oyb ve İlkokul		Ortaokul		Ortaöğretim		Üniversite		χ^2	sd	p
Birincil Ruhsal Bozukluk Tanı Alanı	F	%	F	%	F	%	F	%			
Genel Anksiyete, Panik Atak	1	7,7	3	9,4	1	3	5	38,5			
Sosyal Anksiyete	1	7,7	1	3,1	4	12,1	1	7,7			
OKB	0	0	1	3,1	4	12,1	1	7,7			
TSSB, Yas	0	0	1	3,1	2	6,1	0	0			
Duygusal Uyum	1	7,7	2	6,3	2	6,1	1	7,7			
Depresyon	7	53,8	7	21,9	8	24,2	4	30,8	48,022	30	.020*
Başarı Kaygısı	0	0	1	3,1	6	18,2	0	0			
Dürtü ve Davranım	1	7,7	2	6,3	0	0	0	0			
Gelişim Dönemi Problemleri, Ergenlik	1	7,7	12	37,5	4	12,1	0	0			
Evlilik-Eş İlişkisi	1	7,7	0	0	2	6,1	0	0			
Kişilik Bozukluğu, Şizofreni, Bipolar	0	0	2	6,3	0	0	1	7,7			

Danışanların eğitim düzeyi ile birincil bozukluk tanıları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonuçlarına tablo 4'te yer verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (χ^2 = 48.022, sd=30, p<.05). Eğitim düzeyine göre sahip olunan birincil ruhsal bozukluk tanısı oranları incelendiğinde depresyon, dürtü ve davranım bozukluğu, evlilik-eş ilişkisi tanılarına

sahip olan danışanların çoğunluğunun okuma-yazma bilmeyen- ilkokul eğitim düzeyinde olduğu, gelişim ve ergenlik dönemi problemleri tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun eğitim düzeyinin ortaokul olduğu görülmüştür.

Duygusal uyum bozukluğu tasına sahip olan danışanların okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve üniversite eğitim düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Sosyal anksiyete, OKB, TSSB, yas, başarı kaygısı tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun eğitim düzeyinin ortaöğretim, genel anksiyete, panik atak, kişilik bozukluğu, şizofreni, bipolar tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun eğitim düzeyinin ise üniversite olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Danışanların Birincil Ruhsal Bozukluk Tanıları İle SCL-90 Psikolojik Belirti Tarama Testi Alt Ölçek Alanlarına İlişkin Bulgular

	SCL-90 Alt Ölçek Alanları																						
	Somatizasyon		Anksiyete		Obesyon		Depresyon		Kişilerarası Duyarlılık		Psikotik		Paranoid		Öfke		Fobik Anksiyete		Toplam		χ^2	sd	p
Birincil Ruhsal Bozukluk Tanı Alanı	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Genel Anksiyete, Panik Atak	1	25	3	50	1	6,3	1	6,3	3	12	0	0	1	10	0	0	0	0	10	11			
Sosyal Anksiyete	0	0	1	16,7	0	0	1	6,3	2	8	0	0	0	0	2	15,4	1	100	7	7,7			
OKB	0	0	0	0	1	6,3	1	6,3	2	8	0	0	0	0	2	15,4	0	0	6	6,6			
TSSB, Yas	0	0	0	0	0	0	1	6,3	0	0	0	0	1	10	1	7,7	0	0	3	3,3			
Duygusal Uyum	0	0	0	0	2	12,5	0	0	2	8	0	0	1	10	1	7,7	0	0	6	6,6			
Depresyon	2	50	1	16,7	4	25	9	56,3	4	16	0	0	4	40	2	15,4	0	0	26	28,6			
Başarı Kaygısı	0	0	0	0	4	25	1	6,3	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7,7	82,63	70	,14
Dürtü ve Davranım	0	0	1	16,7	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	1	7,7	0	0	3	3,3			
Gelişim Dönemi Problemleri, Ergenlik	1	25	0	0	4	25	0	0	7	28	0	0	1	10	4	30	0	0	17	18,7			
Evlilik-Eş İlişkisi	0	0	0	0	0	0	2	12,5	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3,3			
Kişilik Bozukluğu, Şizofreni, Bipolar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	2	20	0	0	0	0	3	3,3			
Toplam	4	4,4	6	6,6	16	17,6	16	17,6	25	27,5	0	0	1	11	13	14,3	1	1,1	91	100			

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına göre danışanların birinci ruhsal bozukluk tanıları ile SCL-90 sonuçlarında alt ölçeklerinden en yüksek puan aldıkları alan arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 82.63$, sd=70, p>.05).

Analiz sonuçlarına göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasının yanında danışanların tanı alanları ile en yüksek puan alınan alt ölçek alanlarının dağılımlarına bakıldığında;

Tablo 5'e göre alt ölçek alanında en yüksek puan aldığı alanı Somatizasyon olan danışanların birincil ruhsal bozukluk tanısının Depresyon, alt ölçek alanında en yüksek puan aldığı alanı

Anksiyete olan danışanların birincil ruhsal bozukluk tanısının Genel Anksiyete ya da Panik Atak olduğu görülmektedir.

Alt ölçek alanında en yüksek puan aldığı alanı Paranoid olan danışanların birincil ruhsal bozukluk tanısının Depresyon, alt ölçek alanında en yüksek puan aldığı alanı Öfke olan danışanların birincil ruhsal bozukluk tanısının Gelişim Dönemi Problemleri ya da Ergenlik olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ruhsal bozuklukların belirlenmesinde boyutsal tanı ve değerlendirmeyi esas alan yeni yaklaşım, bozukluğun tanı grubu yanında eşlik eden semptomlar ve derecelerinin belirlenmesine de önem vermektedir.

Araştırmada tanı grubu ve problem alanları belirlenen danışanların, tanılarına eşlik eden semptomlar, tanı alanı ile semptomlar arasındaki farklılıkları, tanı grubuna göre semptomların yoğunluk alanları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere bakıldığında; Danışanların cinsiyeti ile birincil bozukluk tanıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analiz sonuçlarına göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Cinsiyete göre sahip olunan birincil ruhsal bozukluk tanısı oranları incelendiğinde depresyon, duygusal uyum, başarı kaygısı, dürtü ve davranım bozukluğu tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Depresyon vakalarının çoğunluğunun bayan olması zorlayıcı yaşam koşullarının algılanma içeriği ile ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Genel anksiyete, panik atak, sosyal anksiyete, OKB, TSSB, yas, evlilik-eş ilişkisi ve kişilik bozukluğu, şizofreni, bipolar tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun ise erkek olduğu belirlenmiştir.

Anksiyete bozukluk grubu semptomlarının erkek danışanlarda daha çok görülmesi algılanan yaşam kaygıları içeriğinde yorumlanabilir.

Danışanların bulunduğu yaş aralığı ile birincil bozukluk tanıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir.
Bulunulan yaş aralığına göre sahip olunan birincil ruhsal bozukluk tanısı oranları incelendiğinde genel anksiyete, panik atak, OKB, duygusal uyum, başarı kaygısı, dürtü ve davranım bozukluğu, gelişim dönemi problemleri, ergenlik dönemi problemleri tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun 17-30 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir.
Anksiyete bozuk grubundaki danışanların çoğunluğunun 17-30 yaş grubunda olması bu yaş grubundaki bireylerin gelişim dönemi (ergenlik) etkileri, gençlik döneminin getirdiği

belirsizlikler, eğitim yaşantısı kaygıları, yetişkinlik yaşamına geçiş döneminin zorlanmalarının etkileriyle ilişkili olabileceği içeriğinde yorumlanmıştır.

Evlilik-eş ilişkisi kişilik bozukluğu, şizofreni, bipolar tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun 31- 40 yaş aralığında bulunduğu, sosyal anksiyete, TSSB, yas, depresyon, tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun ise 41 ve üzeri yaş aralığında bulunduğu belirlenmiştir.

Evlilik-eş sorunlarına 31-40 yaş aralığında çoğunlukla karşılaşılması evlilikte yaşanan sorunların ilk beş yılda yoğunlaştığı bilgisini veren istatistiksel verilerle örtüşmektedir.

Danışanların eğitim düzeyi ile birincil bozukluk tanıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonuçlarına göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Eğitim düzeyine göre sahip olunan birincil ruhsal bozukluk tanısı oranları incelendiğinde depresyon, dürtü ve davranım bozukluğu, evlilik-eş ilişkisi tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun okuma-yazma bilmeyen- ilkokul eğitim düzeyinde olduğu, gelişim ve ergenlik dönemi problemleri tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun eğitim düzeyinin ortaokul olduğu görülmüştür.

Duygusal uyum bozukluğu tasına sahip olan danışanların okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve üniversite eğitim düzeylerinde dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Sosyal anksiyete, OKB, TSSB, yas, başarı kaygısı tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun eğitim düzeyinin ortaöğretim, genel anksiyete, panik atak, kişilik bozukluğu, şizofreni, bipolar tanılarına sahip olan danışanların çoğunluğunun eğitim düzeyinin ise üniversite olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre, araştırma evrenin sınırlığı dikkate alınarak; eğitim düzeyi düşük bireylerin daha çok davranım problemleri, eğitim düzeyi yükseldikçe ise kaygı düzeyinde sorunların daha çok görüldüğü içeriğinde bir değerlendirme yapılabilir.

Birincil bozukluk tanı alanı genel anksiyete olan danışanların, boyutsal değerlendirmesi sonucu eşlik eden en yüksek semptomun anksiyete olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu tanıyı güçlendirdiği gibi seansların yoğunlaşacağı alan ve formülasyon için yol gösterici olmuştur.

Birincil bozukluk alanı depresyon olan vakaların boyutsal değerlendirmesi sonucu somatizasyon semptomlarının yoğunlukla eşlik ettiğini belirlenmiştir.

Alt ölçek alanında en yüksek puan aldığı alanı Depresyon olan danışanların birincil ruhsal bozukluk tanısının Depresyon, alt ölçek alanında en yüksek puan aldığı alanı Kişilerarası Duyarlılık olan danışanların birincil ruhsal bozukluk tanısının Gelişim Dönemi Problemleri - ergenlik olduğu belirlenmiştir.

Birincil bozukluk-problem tanı alanı gelişim dönemi-ergenlik olan danışanların, boyutsal değerlendirmesi sonucu alt ölçeğin kişisel duyarlılık ve öfke semptomlarını göstermesi danışan hakkında daha fazla bilgiye ulaşma imkânı sunmuş, insan ilişkileri ve öfke sorununa odaklanmak yardım sürecini desteklemiştir

Birincil bozukluk tanı alanı depresyon olan danışanlara SCL-90 semptom tarama ölçeği uygulanması sonucu birincil bozukluk alanına anksiyete semptomlarının eşlik ettiği görülmüş, bu bulgu danışanlarda depresyon yanında anksiyetenin de ele alınmasına fırsat vermiştir.

Boyutsal değerlendirme yaklaşımıyla araştırma grubundaki danışanların birincil tanı gruplarına eşlik eden semptomlar birlikte ele alınmıştır. Araştırma sonucunda birincil bozukluk alanı ile eşlik eden semptomlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bununla birlikte, danışma-terapi sürecinde danışanın bozukluk tanısı yanında eşlik eden semptomların belirlenmesi, yardım sürecinin boyutsal yaklaşımla yürütülmesi çözümleyici sürece katkı sağlamıştır.

Araştırma grubunu oluşturan danışanlarla yardım sürecinde, boyutsal yaklaşımla danışma-terapi yürütülmesi, formülasyonun bu doğrultuda yapılması ve yardım sürecinde belirlenen semptomlara göre güncellenmesi yardım sürecinde vakanın bütünsel ele alınmasını sağlamıştır.

Danışma yardımı sürecinde boyutsal değerlendirmeyi destekleyen ölçeklerle semptomların belirlenip derecelendirilmesi çözümleyici sürece ve formülasyon oluşturmada yol gösterici olmuştur. Araştırma sürecinde, tanı alanlarıyla semptomların birlikte değerlendirilmesi danışma sürecini daha bütüncül ve işlevsel kılmıştır. Ayrıca danışma oturumları deneysel içerikte ele alındığında, terapi sürecinde, tanı kriterleri yanında eşlik eden semptom ve bozuklukların ele alınmasının danışma sürecinde danışanların iyilik hallerine ulaşmalarını hızlandırdığı bu kapsamda ifade edilebilir.

Sonuç olarak; araştırma sonucunda elde edilen bulguların araştırma için belirlenen ikincil amaca da katkı sağladığı, boyutsal yaklaşımla bir tanılama, terapi sürecinin yürütülmesinin yardımının niteliğini yükselttiğini söyleyebiliriz. Bütün bu kazanımlar da boyutsal yaklaşımın üstün yanı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın küçük bir grup üzerinde yapılması ve araştırma konusunun daha önce çok az çalışılan bir konu olmasının yarattığı sınırlılıklar dikkate alındığında, bu konunun araştırmacılar tarafından daha ileri araştırmalarla desteklenmesinin yararlı olacağı yönünde bir değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-IV* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kendell R, J. (2003). *Distinguishing between the validity and utility of psychiatric diagnoses*. Am J Psychiatry.

Kendler, K. (2012). *The dappled nature of causes of psychiatric illness: Replacing the organic-functional/hardware-software dichotomy with empirically based pluralism.* Mol Psychiatry.

King, L. (1982). *Medical thinking: A historical preface*. Princeton NJ.

Kupfer, DJ., & Regier DA. (2011). *Neuroscience, clinical evidence, and the future of psychiatric classification in DSM-5.* Am J Psychiatry.

Nussbaum, A. (2015). *DSM-5 Yönelimli Tanısal Görüşme* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Philips, J., Frances, A., & Cerullo, MA. (2012a). The six most essential questions in psychiatric diagnosis: a pluralogue part 1: conceptual and definitional issues in psychiatric diagnosis. *Philos Ethics Huma-nit Med, 7*(3).

Philips, J., Frances, A., & Cerullo, MA. (2012b). The six most essential questions in psychiatric diagnosis: a pluralogue part 3: issues of utility and alternative approaches in psychiatric diagnosis. *Philos Ethics Humanit Med, 7*(9), 2012c.

Regier, D.A. (2007). Dimensional approaches to psychiatric classification: refining the research agenda for DSM-5: an introduction. *Int J Methods Psychiatr Res 16*(1), 1-5.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2021). *Psikolojide Araştırma Yöntemleri* (İ. Göz, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

06 Şubat Depreminden Sonra Üniversite Öğrencilerinin Kaygı, Umut ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri

After the February 6th Earthquake: Anxiety, Hope, and Psychological Resilience Levels of University Students

Fatma Özsert[42], Özer Kaya[43]

Özet

İlgili Kongre Ana Konusu: Afetler ve Krizler

06 Şubat Kahramanmaraş Pazarcık merkezli depremin oluşturduğu büyük kayıplar deprem bölgesinde olsun ya da olmasın bu felakete tanık olan herkesi derinden etkilemiştir.

Her bireyin depremle ilgili yaşantıları ve uyumlanma süreci farklı olmakla birlikte bu dönemde yaşanan acılarla baş etmeyi öğrenmek, kayıpları telafi etmek zaman alacaktır. Bu araştırma; deprem sonrası deprem bölgesinden olan ya da olmayan öğrencilerin deprem kaygısı, umut ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin durumlarını belirlemek, deprem kaygı düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu betimsel çalışmada veri toplama amacı ile "Kişisel Bilgi Formu", "Deprem Kaygı Ölçeği", "Bütünleyici Umut Ölçeği" ve "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılan gönüllü öğrencilerden online olarak toplanmış, varyans ve regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir vakıf üniversitesinin 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde farklı program ve bölümlere devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre deprem kaygı düzeyleri, umut ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer değişkenlere göre bulgulara bakıldığında ise; yakınları arasında kayıp, yaralanma ya da enkaz altında kalan öğrencilerin, kayıp yaralanma ya da enkazda kalan yakınları olmayanlara göre; deprem sırasında deprem bölgesinde olup depremi hisseden bireylerin depremi hissetmeyenlere göre; depremden sonra deprem bölgesine ayni yardım gönderenlerin maddi yardım gönderenlere göre daha yüksek deprem kaygı puanı aldığı görülmüştür.

Ailesi deprem bölgesinde olan öğrencilerin olmayanlara göre, yakınları arasında kaybı olanların olmayanlara göre, deprem sonrası sosyal medyayı biraz takip edenlerin orta seviyede takip edenlere göre, depremden sonra ayni yardım gönderenlerin maddi yardım gönderenlere göre umut düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Yakınları arasında kaybı ya da enkaz altında kalmış olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri incelendiğinde diğerlerine göre daha düşük puan aldığı dikkati çekmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular deprem kaygı düzeyleri ile psikolojik sağlamlık ve bütünleyici umut düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmanın deprem sonrası yaşanan kaygı ile psikolojik sağlamlık ve bütünleyici umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından alana katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara ışık tutacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın sınırlılığı çalışma grubunun deprem bölgesinden olan ve olmayan bir vakıf üniversitesi öğrencilerini kapsamasıdır. Araştırmanın daha geniş çalışma grupları ile yapılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem kaygısı, psikolojik sağlamlık, umut, üniversite öğrencileri

[42] Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fak., Ankara, Türkiye, fbalabanli@baskent.edu.tr

[43] Dr., Ankara, Türkiye, ozerilkinkaya@gmail.com

Abstract

Abstract Relevant Congress Theme: Disasters and Crises

The significant losses caused by the 06 February Kahramanmaraş Pazarcık-centered earthquake deeply affected everyone who witnessed this disaster, whether in the earthquake zone or not. While each individual's experiences related to the earthquake and their adaptation process may differ, learning to cope with the suffering experienced during this period and compensating for the losses will take time. This research aims to determine the situations related to earthquake anxiety, hope, and psychological resilience levels of students, whether from the earthquake-affected area or not, after the earthquake and to reveal the relationship between earthquake anxiety levels and psychological resilience and hope levels. In this descriptive study, a "Personal Information Form," "Earthquake AnxietyScale," "Comprehensive Hope Scale," and "BriefPsychological Resilience Scale" were used for data collection purposes. Data were collected online from volunteer students who participated in the research using a convenient sampling method and were analyzed using variance and regression analysis. The research group for this study consists of students attending different programs and departments at a foundation university during the Spring semester of the 2022-2023 Academic Year. The participating students were informed that their information would be kept confidential by the data protection law. When examining the data obtained from the research, no significant difference was observed in earthquake anxiety levels, hope, and psychological resilience levels according to gender and class levels.

However, when looking at the findings concerning other variables, it was observed that students who had lost family members, been injured, or were trapped under the rubble had higher earthquake anxiety scores compared to those who had not. Also, individuals in the earthquake-affected area during the earthquake had higher earthquake anxiety scores compared to those who did not feel the quake. Moreover, those who sent in-kind aid to the earthquake-affected area after the earthquake had higher earthquake anxiety scores than those who provided financial aid. It was found that students with family members in the earthquake-affected area had lower hope levels compared to those without family members in the affected area, those who had experienced losses among their family members had lower hope levels compared to those who hadn't, those who followed social media to a small extent after the earthquake had lower hope levels compared to those who followed it moderately, and those who sent in-kind aid after the quake had lower hope levels compared to those who provided financial aid. When examining the psychological resilience levels of students who had experienced losses among their family members or been trapped under rubble, it is noteworthy that they scored lower than others.

Furthermore, the findings indicate a significant relationship between earthquake anxiety levels, psychological resilience, and comprehensive hope levels. It is considered that the research will contribute to examining the relationship between post-earthquake anxiety, psychological resilience, and total hope levels, shedding light on new research. The research group for this study includes foundation university students from earthquake-affected and unaffected areas, and it is considered beneficial to conduct the research with larger study groups.

Keywords: Earthquake anxiety, psychological resilience, hope, university students

GİRİŞ

06 Şubat Kahramanmaraş Pazarcık merkezli depremin Türkiye'de 12 ilde oluşturduğu büyük kayıplar ve acılar bütün ülkeyi etkilemiş ve her bireyde farklı yaralar açmıştır. Bu dönemde yaşanan acılarla baş etmeyi öğrenmek, kayıpları telafi etmek zaman alacaktır. Deprem sonrasında yaşanan artçı sarsıntılar depremle ilgili kaygı ve korkuları yeniden yaşatmakta, süreci zorlaştırmaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki; doğal afetlerden sonra hayatta kalanların önemli bir kısmında travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), kaygı bozuklukları ve depresyon gibi duygusal bozukluklar olabilir (Norris ve diğerleri, 2002).

Depremden sonra korku, çaresizlik, endişe ve dehşet olarak tanımlanan duygusal tepkilerin çevresel ve sosyal faktörlerden etkilendiği gözlenmektedir (Prati ve diğerleri 2012). Bireyler deprem v.b. afetler karşısında aynı oranda etkilenmeyebilirler ve öznel farklı tepkiler gösterebilirler. Bu tepkilerin derecesi olayın risk etmenlerine de bağlı olarak değişilebileceği gibi bireyin afete yüklediği anlamla da ilgili olabilir (Erdur-Baker ve Doğan 2020; Özçetin ve diğerleri 2008). Araştırmalar akut dönem sonrası TSSB'nin olma riskinin stres kaynaklarının kişinin yaşamında bıraktığı izlerin etkisine göre arttığını göstermekte (Özgen ve Aydın, 1999), çeşitli etnik, kültürel, psikolojik, fiziksel, ailesel, sosyal etkenlerin ve kişisel özelliklerin rol oynadığını belirtmektedir (Kaplan ve Sadock, 1998).

Genel olarak bireyler depremden psikolojik şok, tepki, zihinsel işlemleme/olanları düşünme, iyileşme ve yeniden uyum dönemlerinden geçmektedir (Hacıoğlu ve diğerleri 2002). Bağbancı (2015), yaptığı çalışmasında; afet yaşamış bireylerin doğal afet sonrasında ilk önce çoğunlukla korku ve panik yaşadığını, afeti hatırladıklarında üzüntü duyduğunu, gösterdikleri ilk fizyolojik tepkiler arasında nefes almada ve kalp atımında hızlanma olduğunu, o sırada ne yapacaklarını bilemediklerini, afetle ilgili daha önceden az bilgilerinin olduğunu belirten kişilerin afetten daha çok etkilendiklerini ortaya koymuş, ayrıca kadınların erkeklerden daha çok etkilendiğini bulmuştur. Deprem sonrasında da stres depresyon, kaygı belirtilerinin görüldüğü gözlenmektedir, Bedirli (2014), deprem korkusunun ve kişinin yaşamını kontrol duygusunun deprem sonrasında travma sonrası stres bozukluğu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Marmara Depremi sonrası hayatta kalanlarla yapılan çalışmada özetkinlik düzeyinin TSSB'yi engelleyen değişkenlerden biri olduğu belirtilmiştir (Sumer 1999). Ayrıca yapılan çalışmalar işlevsel olmayan bilişsel inanışlarla TSSB arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Taymur, Türkçapar, Sargın, 2012). Kendir (2022), travmatik yaşam olaylarında psikolojik dayanıklılığın cinsiyet ve yaşa göre değiştiğini bulgulamıştır. Sosyal desteğin ve psikolojik dayanıklılığın TSSB üzerinde doğrudan, anksiyete ve depresyon ile dolaylı etkisi olduğunu araştırmalar göstermektedir (Yingjun, Yub, Yaoa, 2019).

İkizer (2014), Van depremi sonrası yaptığı çalışmada Tanrı inancı/dindarlık, maddi kaynaklar, sosyal ağlar ve ilişkiler, sağlık ve olumlu kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılık ile en çok ilişkili algılanan etkenler olduğunu ortaya koymuş, psikolojik dayanıklılığın afet öncesindeki, sırasındaki ve sonrasındaki çoklu etkenler tarafından etkilendiğini bulgulamıştır.

Travma sonrası büyüme ve gelişme üzerinde duran pozitif psikoloji, bireylerin olumlu yönlerinin geliştirilmesini ve nihayetinde psikolojik sağlıklarının korunmasını temel almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Travma sonrası büyüme "büyük bir yaşam krizi ile mücadeleden kaynaklanan önemli olumlu değişim deneyimi" olarak tanımlanmaktadır (Calhoun ve ark. 2000). Travma sonrası büyüme; çevresel (travma stres düzeyi, sosyal destek, sosyokültürel etkiler) ve bireysel özellikler (kişilik özellikleri, stres yönetimi, baş etme

mekanizmaları, duygusal kendini açma) gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Duman 2019). Psikolojik sağlamlık pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biridir, travma, kayıp gibi stresli yaşam olaylarının yoğun yüküne rağmen kişinin hayatta kalabilme yetisi olarak açıklanmaktadır (Bugay ve Karaırmak, 2014). Psikolojik sağlamlık düzeyleri iyi olan bireylerin anksiyete düzeylerinin de düşük olduğuna ilişkin çalışmalar vardır (Fredrickson ve diğerleri, 2003). Türk-Düdükçü ve Bayır Covid salgını döneminde üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada psikolojik dayanıklılık düzeyi ile sosyal kaygı arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Artan ve diğerleri (2020), Koronavirüs (COVID-19) salgınında psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığını bulmuştur. Yazıcı-Çelebi yaptığı çalışmada psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan bireylerin bütün dünyayı etkileyen covid 19 salgınından daha olumsuz etkilendiğini bulmuştur.

Karaırmak (2007), benlik saygısı, umut ve iyimserliğin psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu duyguların ve yaşam doyumunun üzerinden dolaylı etkisi olduğunu, benlik-saygısının ve psikolojik sağlamlığın iyi oluş ve akıl sağlığı için önemli kavramlar olduğunu ortaya koymuştur.

Pozitif karakter güçlerinden biri olan umudun, deprem sonrasında yeniden uyumlanma sürecinde önemli bir yeri olduğu göz ardı edilemez. Umut; olması mümkün, gerçekçi, bireye anlamlı gelen ve gelecekte iyi olacağına inanılan fakat belirsiz bir durum olarak açıklanabilir (Dufault ve Martocchio 1985). Umut gelecekle ilgili bireye güç verir, şu ana ve geleceğe odaklanmasına yardım eder, psikolojik iyi oluşu destekler.

Umudun ruh sağlığı ile de doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür Düşük düzeyde kaygı ve depresyonun umut ile ilişkili olduğu, sosyal zekâ, iyilik, kendi kendini düzenleme ve bakış açısı ile birlikte stres ve travmanın olumsuz etkilerine karşı bir tampon görevi gördüğü ileri sürülmektedir (Nazir; 2020; Park, 2008).

Deprem sonrası tepkilerin geniş bir yelpazede olabileceği, deprem zamanla azalabileceği fakat bununla beraber bazı bireylerde profesyonel yardım almaya gerektirecek kadar ağır izler bıraktığı, bu nedenle koruyucu ve güçlendirici destek hizmetlerine ihtiyaç olduğu açıktır. Depremin yarattığı travmayı bazı bireyler farklı baş etme yöntemlerini kullanarak atlatmaya ve bu travmadan güçlenerek çıkmaya çalışacaktır. Bazı bireyler de travmanın etkisinde kalarak TSSB, kaygı ve depresyon belirtileri gösterebilir. Deprem sonrası uyumlanma için psikolojik destek unsurlarının devreye girmesi büyük önem kazanmaktadır. 06 Şubat depreminden sonra üniversite öğrencilerine destek olmak amacıyla üniversitelerin psikolojik ve danışma ve rehberlik merkezleri de çeşitli hizmetlerde bulunmuştur. Bu bağlamda 06 Şubat Kahramanmaraş Pazarcık merkezli depremden farklı şekillerde etkilenen öğrencilerin farklı değişkenlere göre deprem kaygısı, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerine ilişkin durumlarını belirlemek, deprem kaygı düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri

arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmaya karar verilmiştir. Bu araştırmada Başkent Üniversitesi öğrencilerinin;

- 06 Şubat deprem sonrası, deprem kaygısı, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinin durumlarının ne olduğu,
- 06 Şubat deprem sonrası öğrencilerin deprem kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 Eğitim- Öğretim yılı Bahar döneminde bir vakıf üniversitesinde lisans düzeyinde farklı bölümlerde, programlarda ve sınıflarda okuyan kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır.

Şekil 1. Çalışma Grubu

		Kişi Sayısı	Yüzde
	Kadın	72	80,0
	Erkek	12	13,3
	Belirtmeyen	6	6,7
	Toplam	90	100,0

Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada “Deprem Kaygı Ölçeği” (Bal ve Akgün 2023), “Bütünleyici Umut Ölçeği” (Sarıçam ve Akın 2013), “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” (Doğan 2015), ve Bilgi Formu kullanılmıştır.

Deprem Kaygı Ölçeği: Bal ve Akgün tarafından deprem kaygısını belirlemek amacı ile geliştirilen ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170 olmaktadır. Ölçekte yüksek puanlar deprem kaygı puanlarının yüksek olduğunu, düşük puanlar deprem kaygı puanlarının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinde herhangi bir ters kodlama bulunmamaktadır. “Deprem Kaygı Ölçeği” hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum" seçeneklerinden oluşan likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak belirlenmiştir. Araçta yer alan maddelere verilen yanıtlar, doğrudan kaygı durumunu yansıtan ifadelerde “hiç katılmıyorum dan tamamen katılıyorum” a doğru 1'den 5'e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçekte

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analizi KMO değeri 0.852'dir (Bal ve Akgün 2023). Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenirlik yöntemi kullanılmış ve alfa değeri 0,998 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için test tekrar test ve alfa güvenirlikleri hesaplanmış ve 0,87 olarak bulunmuştur.

Bütünleyici Umut Ölçeği: Sarıçam ve Akın (2013), tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 23 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; güven-inanç, olumlu gelecek oryantasyonu, perspektif yoksunluğu ve sosyal ilişkiler-bireysel değer olarak alınmıştır. Ölçeğin bütününde test-tekrar test korelasyon katsayısı.89, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları .76 olarak tespit edilmiş ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .24 ile .57 arasında sıralandığı bulunmuştur (Sarıçam ve Akın, 2013).

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Doğan (2015), tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. 6 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte 'Hiç katılmıyorum' seçeneği 1, 'Tamamen katılıyorum' seçeneği 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik sağlamlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Doğan'ın (2015) çalışmasında, ölçeğin iç tutarlık kat sayısını .83, Cronbach alfa güvenirliğini .81 olarak hesaplamıştır.

Bilgi Formu: Öğrencilerin deprem yaşantıları hakkında bilgi toplamak amacı ile hazırlanmıştır.

Orijinal ölçeklerin kullanım izinleri için araştırmacılardan izin alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 22 kullanılarak varyans ve regresyon analizi yapılmış, aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Cinsiyete göre ölçeklerden alınan değerlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizlere göre sadece "sosyal ilişkiler/bireysel değer" değerlerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kadınlar erkeklere göre daha yüksek puan almışlardır.

2. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Sınıf düzeylerine göre ölçeklerden alınan değerlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

3. Daha Önce Deprem Yaşayıp Yaşamadıklarına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Yapılan analizlere göre sadece perspektif yoksunluğu değerlerinde anlamlı farklılık gözlenmiş olmasına rağmen post-hoc testlerinde belirgin bir fark gözlenmemiştir. Sadece "daha önce hiç deprem yaşamamış" olanların perspektif yoksunluğu "5 ve üzeri depremi yaşamış ve bölgede olanlardan" daha düşük olduğu gözlenmiştir.

4. Ailenin Deprem Bölgesinde Olmasına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Bulgulara bakıldığında;

4.1. Ailesi deprem bölgesinde olanlar olmayanlara göre deprem kaygı ölçeğinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır.

4.2. Ailesi deprem bölgesinde olanlar olmayanlara göre perspektif yoksunluğu alt boyutundan anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır.

4.3. Ailesi deprem bölgesinde olanlar olmayanlara göre olumlu gelecek oryantasyonu alt boyutundan anlamlı düzeyde daha düşük puan almışlardır.

4.4. Ailesi deprem bölgesinde olanlar olmayanlara göre umut ölçeğinden anlamlı düzeyde daha düşük puan almışlardır.

5. Depremi Hissedip Hissetmemelerine Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Deprem kaygı ölçeğinde ve olumlu gelecek oryantasyonu alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yapılan analizlere göre

5.1. Deprem bölgesinde olup hissedenler, çok az hisseden ve hiç duymayanlardan deprem kaygı ölçeğinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır.

5.2. Deprem bölgesinde olup hissedenler, çok az hissedenlere göre olumlu gelecek oryantasyonu alt boyutundan anlamlı düzeyde daha düşük puan almışlardır**.**

6. Aile ya da Birinci Derece Akrabalardan Kayıpları Olmasına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Örneklem incelendiğinde deprem kaygı ölçeği, perspektif yoksunluğu alt boyutu, olumlu gelecek oryantasyonu alt boyutu ve bütünleyici umut ölçeğinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ailesinde veya birinci derece akrabalarında kayıp olanlar olmayanlara göre daha yüksek deprem kaygı ölçek puanı ve perspektif yoksunluğu puanı almışlardır. Aynı zamanda ailesinde veya birinci derece akrabalarında kayıp olanlar olmayanlara göre daha düşük olumlu gelecek oryantasyonu puanı ve bütünleyici umut puanı almışlardır.

7. Aile Dışında Tanıdıklardan Kayıpları Olmasına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Örneklem incelendiğinde sosyal ilişki/bireysel değerler alt boyutu hariç tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ailesinde veya birinci derece akrabalarında yaralanma/enkazda kalma olanlar olmayanlara göre daha yüksek deprem kaygı ölçek puanı ve perspektif yoksunluğu puanı almışlardır. Ailesinde veya birinci derece akrabalarında yaralanma/enkazda kalma olanlar olmayanlara göre daha düşük perspektif yoksunluğu, güven/ilişki, olumlu gelecek oryantasyonu, bütünleyici umut ve psikolojik sağlamlık puanı almışlardır.

8. Aileden veya Birinci Derece Yakınlardan Yaralanan veya Enkaz Altında Kalan Olmasına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Örneklem incelendiğinde sosyal ilişki/bireysel değerler alt boyutu hariç tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ailesinde veya birinci derece akrabalarında yaralanma/enkazda kalma olanlar olmayanlara göre daha yüksek deprem kaygı ölçek puanı ve perspektif yoksunluğu puanı almışlardır. Ailesinde veya birinci derece akrabalarında yaralanma/enkazda kalma olanlar olmayanlara göre daha düşük perspektif yoksunluğu, güven/ilişki, olumlu gelecek oryantasyonu, bütünleyici umut ve psikolojik sağlamlık puanı almışlardır.

9. Aile Dışında Tanıdıklardan Yaralanan veya Enkaz Altında Kalan Olmasına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Örneklem incelendiğinde deprem kaygı ölçeği ve psikolojik sağlamlık ölçeklerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Aile dışında yakınları yaralanma/enkazda kalanlar, kalmayanlara göre daha yüksek deprem kaygı ölçek puanı daha düşük psikolojik sağlamlık puanı almışlardır.

10. Deprem Sonrası Sosyal Medyayı Takip Düzeylerine göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Örneklem incelendiğinde sosyal ilişki ve psikolojik sağlamlık ölçekleri hariç tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna göre:

10.1. Orta seviyede sosyal medya takip edenler, biraz ve sıklıkla takip edenlere göre daha düşük deprem kaygı puanı almışlardır.

10.2. Orta seviyede sosyal medya takip edenler, biraz ve sıklıkla takip edenlere göre daha düşük perspektif yoksunluğu puanı almışlardır.

10.3. Biraz sosyal medya takip edenler, orta seviyede ve sıklıkla takip edenlere göre daha düşük güven/inanç puanı almışlardır.

10.4. Biraz sosyal medya takip edenler, orta seviyede ve sıklıkla takip edenlere göre daha düşük olumlu gelecek oryantasyonu puanı almışlardır.

10.5. Biraz sosyal medya takip edenler, orta seviyede takip edenlere göre daha düşük bütünleyici umut puanı almışlardır.

11. Depremin Hemen Sonrası Gösterilen Tepkilere Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Veriler incelendiğinde deprem kaygı, perspektif yoksunluğu ve bütünleyici umut ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna göre:

11.1 Ayni yardım gönderenler maddi yardım gönderenlere göre daha yüksek deprem kaygı puanı almışlardır.

11.2. Ayni yardım gönderenler maddi yardım gönderenlere göre daha yüksek perspektif yoksunluğu puanı almışlardır.

11.3. Ayni yardım gönderenler maddi yardım gönderenlere göre daha düşük bütünleyici umut puanı almışlardır.

12. Depremden Sonra Yer Değiştirme Durumuna Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Sonuçlara bakıldığında deprem kaygı, olumlu gelecek oryantasyonu ve bütünleyici umut ölçek ve alt boyutlarda anlamlı olduğu farklılık gözlenmiştir. Buna göre:

12.1.Deprem sonrası şehir değiştirmemesine rağmen güvenli yerde kalanlar depremden etkilenmediği için yer değiştirmeyenlere göre daha yüksek deprem kaygı puanı almışlardır.

12.2. Deprem sonrası şehir değiştirmemesine rağmen güvenli yerde kalanlar depremden etkilenmediği için yer değiştirmeyenlere göre daha düşük olumlu gelecek oryantasyonu puanı almışlardır.

12.3. Deprem sonrası şehir değiştirmemesine rağmen güvenli yerde kalanlar depremden etkilenmediği için yer değiştirmeyenlere göre daha düşük bütünleyici umut puanı almışlardır.

13. Daha Önce Deprem Yaşayıp Yaşamadıklarına Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Daha önce deprem yaşayıp yaşamadıklarına göre hiçbir ölçekte anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

14 Depremde Ne Yapacağını Bilmeye Göre Öğrencilerin Kaygı, Bütünleyici Umut ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri:

Bu değişkene göre sadece sosyal ilişki/bireysel değer değişkeninde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Buna göre bu konuda bilgili olduğunu düşünenler, biraz bilgisi olanlardan daha yüksek puan almışlardır.

Psikolojik sağlamlık ve bütünleyici umut düzeylerinin (perspektif yoksunluğu alt boyutu puanları tersine çevrilerek toplam umut düzeyi puanı elde edilmiştir) deprem kaygısı üzerindeki etkisine bakılacak olursa, psikolojik sağlamlık ve bütünleyici umut düzeyleri, deprem kaygısının %32'sini açıklamaktadır.

Bütünleyici umut düzeyinde 1 birimlik değişim deprem kaygısında .501'lik bir azalışa, psikolojik sağlamlıktaki 1 birimlik değişim ise deprem kaygısında 1.895'lik bir azalışa neden olmaktadır. Ya da Bütünleyici umut düzeyinde 1 standart sapmalık değişim deprem kaygısının standart sapmasında .313'lük bir azalışa, psikolojik sağlamlıktaki 1 standart sapmalık değişim ise deprem kaygısının standart sapmasında .366'lık bir azalışa neden olmaktadır.

Psikolojik sağlamlık ve bütünleyici umut düzey alt boyutlarının deprem kaygısı üzerindeki etkisine bakılacak olursa, psikolojik sağlamlık ve bütünleyici umut düzey alt boyutları deprem kaygısının %42'sini açıklamaktadır. Ancak alt boyutlara teker teker bakıldığında sadece perspektif yoksunluğunun deprem kaygısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre; psikolojik sağlamlıktaki 1 birimlik değişim deprem kaygısında 1.536'lık bir azalışa, perspektif yoksunluğundaki 1 birimlik değişim ise deprem kaygısında 2.239'luk bir artışa neden olmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada 06 Şubat deprem sonrası, deprem kaygısı, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinin durumlarının ne olduğu ve 06 Şubat deprem sonrası öğrencilerin deprem kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; ailesi deprem bölgesinde olanların, deprem bölgesinde olup depremi hisseden öğrencilerin, ailesi içinde yakınlarında veya tanıdıklarında kaybı olanların, enkaz altında kalan ve yaralı olarak kurtarılanların, deprem bölgesine maddi yardım gönderenlerin, deprem bölgesinde güvenli yerde kalanların kaygı

düzeylerinin yüksek olduğu; medyayı orta düzeyde takip edenlerin daha az ve sıklıkla takip edenlerden daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde Bozkurt (2023), da depremden sonra kayıpları olan bireylerin kaygı, korku, sinirlilik, uykusuzluk, saldırgan davranışlar, konsantrasyon sorunları, ilgi bekleme, unutkanlık, anlamsızlık, boşluk duygusu gibi sorunları dile getirdiklerine dikkat çekmiştir. Akaya (2001) da Gölcük depremi sonrası benzer semptomların varlığına dikkat çekmiştir. Depremden sonra verilen tepkilerin derecesi risk etmenlerine de bağlı olarak değişilebilir ve bireyin afete yüklediği anlam da farklı tepkilere yol açabilir (Erdur-Baker, Doğan 2020; Özçetin, Maraş, Ataoğlu ve İçmeli, 2008).

Umut ve psikolojik sağlamlık ölçeklerine bakıldığında da ailesi deprem bölgesinde olan, ailesinde, birinci derece yakınlarında veya diğer yakınlarında kaybı ya da enkaz altında kalıp yaralı olanların bütünleyici umut düzeyleri ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin daha düşük olduğu; medyayı biraz takip edenlerin orta derece ve sıklıkla takip edenlere göre, deprem bölgesinde yer değiştirmeyip güvenli bir yerde kalanların bütünleyici umut düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca deprem kaygı ölçeği ile bütünleyici umut ve psikolojik sağlamlık ölçekleri arasında ilişki olduğu desteklenmektedir. Bu sonuçlar alanyazında yapılan benzer araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Kendir, 2022; İkizer 2014; Fredrickson, ve diğerleri, 2003; Artan, Atak ve Karaman, 2020; Nazir, 2020, Park,2008).

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin deprem sonrası kaygı düzeyleri farklı değişkenlere göre farklılık göstermekle birlikte genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Deprem sonrası kaygı düzeyinin psikolojik sağlamlık ve umut düzeyleri arasında da ilişki olduğu bu araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Ülkemizin deprem kuşağında olduğu gerçeği psikolojik danışmanların her an depreme ilişkin hazırlıklı olmaları ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Okulda görev yapan psikolojik danışmanlar şimdi olduğu gibi ileride de bazı deprem sonrası sorunlarla karşılaşabilirler. Depreme karşı hazırlıklı olmak için gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının ve psikolojik sağlamlık ve umut düzeylerini güçlendirici çalışmaların önceden yapılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Üniversitelerde de deprem sonrası uyumlanma sürecinde PDRM merkezlerinin destek amaçlı çalışmalarda bulunması faydalı olacaktır. Çalışmanın bu bağlamda alana katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu bir vakıf üniversitesine devam eden gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle değişkenler arasında dağılımın eşit olmaması ve katılımcı sayısı nedeniyle sınırlıdır. Araştırmanın farklı üniversiteleri de kapsayacak şekilde yapılmasının farklı açılardan da katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Akaya, T., Kırımlı, Y. & Polat, T. (2001). Deprem yardımlarında yararlanan kişilerin değerlendirme raporu. İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Artan, T., Atak, I., Karaman M. & Cebeci, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgınında sosyodemografik özellikler, psikolojik sağlamlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Turkish Studies, 15(6), 79-94. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43882

Bağbancı S. (2015). Doğal afetlerin afetzedeler üzerine psikolojik etkileri: Trabzon ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi. Gümüşhane.

Bal, F., Akgül, Ö. (2023). Deprem kaygısı ölçeği geliştirme çalışması. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 11, Sayı: 139, Nisan 2023, s. 77-96. ISSN: 2148-2489 Doi Number: http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.68461

Bedirli B. (2014). Deprem travmasının kronik psikolojik etkileri: düzce depremi'nden 14 yıl sonra travma sonrası stres ve depresyon belirtilerinin yaygınlığı ve ilişkili risk faktörleri. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi

Bozkurt, V. (2023). Depremin toplumsal boyutu. Avrasya Dosyası Dergisi Cilt 14 (Sayı 1): 89-111 İstanbul

Bugay, A. ve Karaırmak, Ö. (2014). Sağlıklı psikolojik işlerlik ve travma karşısında uyum sağlama yetisi olarak psikolojik sağlamlık. Türkan Doğan ve Özgür Erdur (Ed.), Afetler, Krizler, Travmalar ve Psikolojik Yardım içinde (s. 75-113). Türk PDR Derneği Yayınları, Ankara

Calhoun, L. G., Cann, A., Tedeschi, R. G. ve McMillan, J. (2000). A correlational test of the relationship between posttraumatic growth, religion, and cognitive processing. Journal of Traumatic Stress, 13(3), 521–527. doi:10.1023/a:1007745627077

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1), 93-102. https://www.tayfundogan.net/wp-content/uploads/2016/09/K%C4%B1

Duman N. (2019). Travma sonrası büyüme ve gelişim. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi Cilt 4 – Sayı 7 – Ocak 2019

Erdur-Beker Ö, T., Doğan (2020). Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım. Ankara: PDR Derneği Yayınları

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology, 2(3), 300-319. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300

Hacıoğlu, M., Aker, T., Kutlar, T., & Yaman, M. (2002). Deprem tipi travma sonrasında gelişen travma sonrası stres bozukluğu belirtileri alt tipleri. Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 15, 4-15.

İkizer G. (2014). Factors related to psychologıcal resılıence amongsurvıvors of the earthquakes ın Van, Turkey.Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Karaırmak Ö. (2007). Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: bir model test etme çalışması. Doktora Tezi., ODTÜ

Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1998). Anxiety disorders. In H. I. Kaplan & B. J. (Eds.), Sadock's Synopsis of psychiatry (pp.581-628). Egypt: Mass Publishing Co.

Karancı, N. ve Erdur-Baker, Ö. (2012). Afetler ve travmalar: psikolojik tepkiler ve psikolojik ilk yardım. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları

Kendir F.N. (2022). Üniversite öğrencilerinde travmatik yaşam olaylarının araştırılması ve travmatik yaşam olayları saptananlarda travmatik yaşantının benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi

Nazir, T. (2020). Pozitif psikoloji ve umut. S. Bulut (Ed.), Pozitif Psikoloji (365-393 ss.). Ankara: Nobel. https://hdl.handle.net/20.500.12154/1267

Sarıçam, H.ve Akın, A. (2013). Bütünleyici umut ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. ADYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(15), 291-308. https://openaccess.dpu.edu.tr:8443/xmlui/handle/20.500.12438/1245

Snyder, C. R. ve diğerleri. (1991). "The will and the ways: development and validation of an ındividual-differences measure of hope". Journal of Personality and Social Psychology, 69: 570–585.

Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Norris, F.H.; Friedman, M.J.; Watson, P.J.; Byrne, C.M.; Diaz, E.; Kaniasty, K. (2002).60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. Psychiatry, 65, 207–239.

Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A. ve İçmeli, C. (2008). Deprem sonucu gelişen travma sonrası stres bozukluğu ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişki. Düzce Tıp Fakültesi Dergisi, 2, 8-18.s

Özgen, F. ve Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. Klinik Psikiyatri, 1, 34-41

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. Professional School Counseling, 12 (2), 85-92.

Prati G., Catufi V. ve Pietrantoni L. (2012). Emotional and behavioural reactions to tremors of the Umbria–Marche earthquake. Disasters, 36(3): 439−451.

Taymur İ., M. H. Türkçapar, İ., K. Özdel, A.E. Sargın, L. Çalışkan, E. Zamkı, B. Demirel. (2012). Endüstriyel bir patlama sonrasında gelişen akut stres bozukluğu ve tssb'deki sosyodemografik ve bilişsel risk etkenleri. Anadolu Psikiyatri Dergisi 13:270-276

Türk Düdükçü F, B. Bayır. (2022). Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinde yılmazlık ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Hemşirelik Kongresi 22-25 Eylül https://acikerisim.karatay.edu.tr/handle/20.500.12498/5640

Yingjun X., H. Yub, Y. Yaoa, K. Pengc, Y. Wangb, R. Chena. (2020) Post-traumatic stress disorder and the role of resilience, social support, anxiety and depression after the Jiuzhaigou earthquake: A structural equation model. Asian Journal of Psychiatry 49, 10195. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101958

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlilikleri ile Arkadaş Kıskançlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Secondary School Students' Self-Efficacy and Friend Jealousy

Nurcan Doğru[44]

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul çağındaki öğrencilerin öz yeterlilikleri ile arkadaş kıskançlığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir devlet okulunun ortaokul kademesinde 6, 7, 8. Sınıflarda öğrenim gören 180'i (%52,9) kız, 160'ı (%47,1) erkek olma üzere toplam 340 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada Çocuklar İçin Öz Yeterlilik Ölçeği ile Arkadaş Kıskançlık Ölçeği (AKÖ) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normallik testi sonuçları doğrultusunda; t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon teknikler ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini yordama amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin arkadaş kıskançlıkları ile öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Genel anlamda; kız öğrencilerin arkadaş kıskançlık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ailesi tarafından başkaları ile kıyaslanan çocukların arkadaş kıskançlığı düzeyleri kıyaslanmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ailesi tarafından başkaları ile kıyaslanan çocukların öz yeterlik düzeylerinin aileleri tarafından kıyaslanma davranışına maruz kalmayan çocuklara kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Dört ve dört üstü kardeş sayısına sahip öğrencilerin duygusal öz yeterlilikleri üç ve üçün altında kardeşe sahip öğrencilerin duygusal öz yeterliliklerine göre daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin hem akademik hem de duygusal öz yeterlilikleri erkeklerin akademik ve duygusal öz yeterliliklerine nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 7. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik puanlarını gruplar içinde en yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaş kıskançlığının ve öz yeterliliğin yaş, anne-baba eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öz yeterlilik alt ölçeklerinin arkadaş kıskançlığını yordama gücü incelendiğinde sadece sosyal öz yeterlilik alt boyutunun negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmekte ve bununla birlikte arkadaş kıskançlığı varyansının yüzde 11'ini açıkladığı sonucuna varılmıştır. Genel anlamda elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Arkadaş Kıskançlığı, Öz yeterlilik, İlişki

Abstract

Examining the Relationship Between Secondary School Students' Self-Efficacy and Friend Jealousy

The purpose of this research is to examine the relationship between the self-efficacy of secondary school students and their levels of friend jealousy. The data of the research were collected in the 2022-2023 academic year in the secondary school level of a public school in the Küçükçekmece district of Istanbul. It was obtained from a total of 340 students studying in the classrooms, 180 (52,9%) of whom were girls and 160 (47,1%) of whom were boys. Children's Self-Efficacy Scale and Friend Jealousy Scale (SCD) were used in the study. In line with the normality test results of the scores obtained in the research; t Test, One-Way Analysis of Variance, Correlation techniques and Multiple Regression Analysis were used to predict the effects of independent variables on the dependent variable. According to the research results, there is a significant negative relationship between students' jealousy of friends and their self-efficacy. Generally; Female students' friend jealousy levels are higher than male

[44] Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İstanbul, Türkiye, nurc.dgr@gmail.com

students. It has been found that children who are compared to others by their families have higher levels of friend jealousy than children who are compared to others. However, it was found that the self-efficacy levels of children who were compared to others by their families were lower than those of children who were not exposed to comparison behavior by their families. The emotional self-efficacy of students with four or more siblings was higher than the emotional self-efficacy of students with three or fewer siblings. It has been determined that both the academic and emotional self-efficacy of female students are higher than the academic and emotional self-efficacy of males.7. It was found that the self-efficacy scores of the first grade students were the highest among the groups. It was found that friend jealousy and self-efficacy did not differ according to age and parents' education level variables. When the predictive power of self-efficacy subscales on friend jealousy is examined, it is seen that only the social self-efficacy subscale is a negatively significant predictor, and it is concluded that it explains 11 percent of the variance of friend jealousy. In general terms, the obtained findings were discussed and interpreted and suggestions were made.

Key Words: Friend Jealousy, Self-efficacy, Relationship

GİRİŞ

İnsanlığın var olduğu süreçten itibaren duygular bireylerin davranışlarını, kararlarını ve insanlarla olan ilişkilerini etkileyerek yön verdiği gibi onlardan da etkilenerek yaşantılarımızda rol alan önemli bir bileşendir. Türk Dil Kurumu'na göre (2011) duygu "malum bir nesne, olay veya kişilerin insanın içinde uyandırdığı intiba", "kendine mahsus bir tinsel hareket ve devinim" olarak tanımlanmaktadır. Bunun akabinde genel anlamıyla duygu; itici güç, biyolojik değişkenler, hâkimiyet isteği (Plutchik, 1994) gibi içsel öğelerle belirlenerek davranışsal yansımalara sebep olan örgütlenmiş hisler, olarak tanımlanmıştır (Kervancı, 2008). İnsanın yaşamı ve davranışları üzerinde etkili olan duygular; korku, özlem, sevinç, hayranlık, estetik beğeni, kıskançlık, , cinsel arzu, teslimiyet, zafer vb. gibi çeşitlilik göstermektedir.

İnsan davranışlarına yön veren duygulardan birisi olan kıskançlık TDK 'ye (2011) göre "bir kimse bir üstünlük sergilediğinde veya sevilen birisinin, başka biri ile ilgilendiği düşüncesi oluştuğunda takınılan negatif tutum, hasetlik " olarak tanımlanır. Önemsediğimiz bir ilişkinin zarar görmesine, kaybedilmesine veya başkalarıyla aynı tür ilişki içinde olmasına sebep olabilecek herhangi bir tehlikenin görülmesi sonucunda insanda oluşan (Pines,2016), bireylerin hoşuna gitmeyen ve kimi zaman bireylerde yıkıcı sonuçları olan bir histir (Klein, 2014). Kıskançlık yakın ilişkilerde günlük hayatın ayrılmaz bir parçası olarak en güçlü, yaygın, yıpratıcı (Aune ve Comstock 1991) ve kontrol edilmesi zor olan duygulardan(Pines,2016) biri olarak değerlendirilmektedir. Kıskanma duygusunun yerli ve yabancı kaynaklardaki tanımlarına bakıldığında genellikle kıskanmak (jealousy) ve hasetlik (envy) kelimeleri birbirinin içine geçerek anlamları karıştırılmış ve birbiriyle eş değer tutulmuş olsada bazı araştırmacılar bu iki kelimeyi birbirinden ayrı tanımlamıştır.

Kıskançlık genellikle üç kişi arasında yaşanan ve insanın sahip olduğu bir nesnenin veya ilişkinin başka bir kişiye kaptırılması korkusuyla oluşan bir duygu durumuyken haset duygusu ise kıskançlıktan farklı olarak iki kişi arasında yaşanan (Smith ve Kim, 2007) ve kişinin kendisini diğer kişilerle mukayese ettiğinde içinde bulunduğu koşullar(Van de Ven ve

diğerleri, 2011) , bireyin sahip olmadığı veya sahip olmadığını düşündüğü arzulanan nesne, mevki, hal , kazanç ve başarı gibi şeylerin bir başkasında var olduğunu fark etmesi sonucu oluşur ve bu durum kişiyi kötü hissettirirken başkasının zayıf ve noksan bir yönü olması halinde bu eksikliğin hoşuna gitmesi durumudur (Smith ve Kim, 2007). Festinger'e (1954) göre bireyin yaşadığı bu duyguların temelinde sosyal karşılaştırma eğilimi yatmaktadır. Hasetlikde yapılan bu sosyal karşılaştırma kişinin kendisi tarafından yapılırken kıskançlıkta eş tarafından yapılıp partnerin rakipte ne gördüğü merak edilmektedir (Silver, M., & Sabini, J. 1978). Kıskançlık duygusu bireyde ihanete karşı öfke, kaybetme korkusu, güvensizlik ve kaygı gibi duygular biçiminde deneyimlenirken hasetlik duygusu ise kendini aşağı hissetmek, başkasının sahip olduğu şeye özlem ve küskünlük duymak şeklinde deneyimlenmektedir (Salovey ve Rodin, 1984).Bunlara ek olarak Ahmed (2016) kıskançlık ve hasetin aynı duygunun farklı seviyelerdeki biçimleri olduğunu söyleyerek kıskançlığı kalıtsal, öğrenilmiş ve patolojik olmak üzere üçe ayırmış ve patolojik kıskançlığın bireyde manipülatif olma, yalan söyleme ve öfke gibi olumsuz etkileri olduğunu söylemiştir. Özdemir, S. & Erdem, R. (2020) yaptığı bir araştırmaya göre kıskançlık duygusunun içsel ve dışsal biçimlerde bireye verdiği zarar farklılık göstermektedir. İçsel zararları olarak kıskançlık bireyde huzursuzluk ve mutsuzluk yaratma dışsal zararları olarak da bireyde şiddet eğilimi, iletişim sıkıntıları, davranış bozuklukları ve tükenmişlik duygusu biçiminde kendini göstermektedir. Buna paralel olarak Durmaz ve Gümüştekin (2021)'in yaptığı araştırmaya göre işyerinde yaşanan kıskançlık, bireylerde şiddet, saldırganlık, sosyal zayıflatma, dedikodu gibi olumsuz duygular yaratmaktadır.

Yukarıda da genel hatlarıyla anlatıldığı biçimde kıskançlık dünyadaki tüm bireylerin hayatının belli dönemlerinde deneyimledikleri bir duygudur. Herkesin yaşadığı bu kıskançlık duygusunun okul çağındaki çocuklarda görülmesi ve bunun akabinde çocukların kendini akranlarıyla kıyaslaması kaçınılmazdır. Kıskançlık duygusunun insanlara verdiği zararlar ortaya koyulurken bu kıskançlık duygusununun varlığını etkileyen çeşitli - benlik saygısı, rekabetçi tutum, ilişki doyumu, evebeyn tutumu, cinsiyet, öz yeterlilik gibi - değişkenler bulunmaktadır. Bu araştırmada da kıskançlık duygusu üzerinde etkili olduğu düşünülen değişken bireylerin genel öz yeterlilik algılarıdır.

Literatüre ilk olarak Bandura'nın kazandırdığı "Öz-yeterlilik inancı" kavramı Sosyal Öğrenme Kuramında bireylerin yaptığı fiillerin arkasındaki en önemli nedenin öz yeterlilik olduğu belirtilmiştir. Öz-yeterlilik inancı, gelecekteki eylemlerin basitçe yapılan tahminlerden ziyade işlevsel yeteneklerin değerlendirilerek karşısına çıkan stresli ve zor durumların üstesinden gelme inancı olduğunu ve bu inancın bireyin mutlak yetenekleriyle değil kendine olan bakış açısıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Bandura, 1982). Öz yeterliliğin farklı tanımları olduğu gibi genel öz yeterlilik; kişinin hayatında her zaman karşısına çıkabilecek genel sorunlar ve stres kaynaklarını alt etme güçü olduğunu ve bunun sosyal, duygusal ve akademik performans alanlarında yeterlilik algısı olarak tanımlanmaktadır (Hoeltje ve diğerleri, 2010). Telef ve Karaca'ya göre (2011) düşük öz yeterlilik inancı, bireyin çözebileceği bir probleme

dar bir bakış açısıyla bakarak problemi olduğundan daha zor algılamasına ve bireyin başarısız olmasına sebep olmakta; buna ek olarak yaptıkları başka bir araştırma sonuçlarına göre genel öz yeterlilik alanlarının cinsiyete göre farklılaştığı, ergenlik çağındaki kızların akademik ve sosyal açıdan öz yeterliliklerinin daha yüksek puan alırken duygusal öz yeterlilik alanında erkeklerin daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Yapılan bir araştırmaya göre yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin düşük öz yeterliliği olan bireylere oranla pes etmeyerek daha fazla çaba sarf ettikleri görülmüş (Luszczynska ve ark. 2005),

Bu araştırma ortaokul çağındaki çocukların arkadaş kıskançlığı ile genel öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu takdirde elde edilen verilerin gerekli önlemleri almak adına bu alanda çalışan eğitimcilere katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte arkadaş kıskançlığı ve öz yeterlilik algısının; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim seviyesi, ailenin kıyaslama davranışı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konacak ve böylece arkadaş kıskançlığı ve öz yeterlilik açısından riskli gruparın belirlenmesi ve bunlara dönük gerekli düzenlemeler yapılması konusunda önemli veriler sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramayı amaçlamaktadır;

1. Ortaokul öğrencilerinin arkadaş kıskançlığı ölçeği puanları ile öz yeterlilik ve alt boyutları (akademik, sosyal, duygusal) puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin arkadaş kıskançlığı puanları yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim seviyesi ve ebeyenlerin kıyaslama davranışı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlilik ve alt boyutları (akademik, sosyal, duygusal) puanları yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim seviyesi ve ebeyenlerin kıyaslama davranışı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4.Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlilikleri arkadaş kıskançlığı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin arkadaş kıskançlığı ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel(korelasyonel) tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bir Altınşehir ortaokulda 6.(%27,9) ,7. (%33,5) , 8.(%38,5) Sınıf öğrencileridir. Araştırmanın verileri 180'i (%52,9) kız, 160'ı (%47,1) erkek olmak üzere 340 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin 68'i (%20,0) 11 yaşında, 115'i (%33,8) 12 yaşında, 157'si (%46,2) 13 yaş ve üstündedir. Öğrencilerin 229'u (%67,4) bir ve üç arası kardeşe sahipken 111'i (% 32,6) dört ve üstü kardeşe sahiptir. Öğrencilerin ebeveynleri çocuklarını kıyaslama yönünden 77'si (%22,6) kıyaslayan, 147'si (%43,2) bazen kıyaslayan, 116'sı (%34,1) kıyaslamayan biçiminde oluşmaktadır. Öğrencilerin anneleri 58'i (%17,1) okuryazar değil, 221'i (%65,0) ilkokul ve ortaokul, 61'i (%17,9) lise ve üstü eğitim seviyesine sahiptir. Öğrencilerin babaları 21'i (%6,2) okuryazar değil, 235'i (%69,1) ilkokul ve ortaokul, 84'ü (%24,7) Lise ve üstü eğitim seviesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bilgi almak ve örneklemi meydana getiren öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından "Demografik Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formunda öğrencilerin; yaşı, cinsiyeti, sınıfı, kardeş sayısı, ebeyenlerin kıyaslama davranışı, anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesine yer verilmiştir.

Arkadaş Kıskançlık Ölçeği'nin (AKÖ)*(Akan, 2019).* Araştırmada kullanılan arkadaş kıskançlığı ölçeği 29 madde ve 5 faktürden oluşmaktadır. Başarı, haset, ilgi, imrenme, sahip olma, yakın ilişkiler olmak üzere altı alt ölçekten oluşan arkadaş kıskançlığı ölçeğin Cronbach Alpha değerleri ,920 olup 0.70 ölçüt olarak kabul edilen 0,70 üzerindedir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla, 904 , .833, .634, .711, .709 ve .659 bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansın %59,51'ini açıklayan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. (Akan,2019)

Bu araştırma için arkadaş kıskançlığı ölçeği puanlarının Cronbach Alpa değeri tekrardan analizden geçirilmiş ve Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği Cronbach Alpha değerleri .88 olduğu görülmüştür.

Çocuklar İçin Öz Yeterlilik Ölçeği *(Muris, 2001).*Araştırmada kullanılan çocuklar için öz yeterlilik ölçeği Muris tarafından 2001 yılında geliştirilmiş Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşan 5 'li likert ölçme aracıdır. Ölçeğin genel öz-yeterlik için Cronbach Alpha değerleri .90 olarak belirlenmiş ve sosyal , akademik, duygusal alt ölçeklerinin Cronbach Alfa katsayısıları sırasıyla .82 , .86 , .84 olarak bulunmuştur.(Akt. Telef,2012) .Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz

değerleri .612 ile .305 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ölçeğin toplam varyansı %52,3 olarak rapor edilmiştir.

Bu araştırma için Öz Yeterlilik ölçeği puanlarının Cronbach Alpa değeri tekrardan analizden geçirilmiş Öz Yeterlilik ölçeği Cronbach Alpha değerleri .83 Öz yeterlilik ölçeğinin alt ölçelerinden olan akademik alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .80 , sosyal alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .68 , duygusal alt ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .73 olduğu görülmüştür.

İşlem Süreci

Uygulama süreci 1-11 Kasım 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmış olup uygulama aşamasında ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her uygulamadan önce ölçeklerin ve demografik bilgi formunun nasıl uygulanacağı açıklanmış, araştırmanın konusu ve gizliliği hakkında öğrencilere bilgi verilmiş. Öğrencilerin yaklaşık olarak 25- 35 dakika arasında cevapladıkları gözlemlenmiştir. İşlem sürecinde öğrencilerin demografik bilgi formunda ebeveynlerinin eğitim seviyelerini cevaplamakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. İşlem sürecinde farklı bir problemle karşılaşılmamıştır.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen bulguların istatistiksel analizlerini yapmak için SPSS 25 programından faydalanılmıştır. Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmış basıklık değeri ,056 ile ,265 arasında çarpıklık değeri ,756 ile ,133 arasında bulunmuştur. Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanların normallik testi yapılmış, basıklık değeri -,283 ile ,365 arasında, çarpıklık değeri ,097 ile ,133 arasında bulunmuştur. Değerler +2 ile -2 arasında çıktığı için puanların normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Bu sebeple ikili ortalamalar arasında bulunan farkın anlamlılığı için ilişkisiz t Testi; ikiden fazla grup ortalamalarından elde edilen değerlerin anlamlılığını test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Arkadaş kıskançlığı ve Öz Yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından faydalanılarak elde edilmiştir.

BULGULAR

Arkadaş Kıskançlığı ve Öz Yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Arkadaş Kıskançlığı ve Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart S.
Kıskançlık	29,00	114,00	62,31	17,67
Duygusal Ö.	7,00	34,00	19,01	5,96
Akademik Ö.	7,00	35,00	22,58	5,96
Sosyal Ö.	10,00	35,00	22,40	5,50
Öz Yeterlilik	32,00	100,00	64,06	13,25

Tablo 1 'e bakıldığında Arkadaş Kıskançlığı Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması 62.31, standart sapması 17.67, olarak hesaplanmış; Öz Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması 64.06, standart sapması 13.25, Öz Yeterlilik Ölçeğinin alt boyutlarından ; Duygusal Öz Yeterlik puanlarının aritmetik ortalaması 19.01, standart sapması 5.96, Akademik Öz Yeterlik puanlarının aritmetik ortalaması 22.58, standart sapması 5.96. Sosyal Öz Yeterlilik puanlarının aritmetik ortalaması 22.40, standart sapması 5.50 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği ile Öz Yeterlilik Ölçeği Puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği, Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği alt boyutları, Öz Yeterlilik Ölçeği, Öz Yeterlilik Ölçeği alt boyutları Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.A. Kıskançlık	-				
2.Öz Yeterlilik	-,304**	-			
3. Akademik Ö.	-,117**	*,752***	-		
4. Sosyal Ö.	-,311**	*,760***	*,361***	-	
5. Duygusal Ö.	-,213**	*,771***	*,337***	*,409***	-

**p<.01

Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği ile Öz Yeterlilik Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Korelasyon analizi sonucunda negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır(r=-0.304, p<.01) Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği puanları arttıkça Öz Yeterlilik Ölçeği puanları azalmaktadır. Bununla birlikte Tablo 2'de görüldüğü üzere Arkadaş Kıskançlığı ile Öz yeterliliğin alt boyutlarından olan Akademik öz yeterlilik (r=0.-117, p<.01) , Sosyal öz yeterlilik (r=0.-311, p<.01) ve Duygusal öz yeterlilik (r=0.-213, p<.01) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Öz Yeterlilik ölçeği puanlarının, Akademik Ö.(r=0,752, p <.01), Sosyal Ö. (r=0,760, p <.01) ve Duygusal Ö.(r=0,771, p <.01) alt boyutuyla arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği ile *Öz Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutları* puanlarının ikili değişkenlere göre t testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3 Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği ve alt boyutları ile Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının İkili Değişkenlere Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet / Kardeş S.	N	X±S	Sd	t	P
A. Kıskançlık	Kız	180	18,00±1,34	338	3,16	,002
	Erkek	160	16,79±1,32			
	Üç ve altı	229	17,46±1,15	338	-1,81	,070
	Dört ve üstü	111	17,99±1,70			
Öz yeterlilik	Kız	180	14,05±1,04	336	0,44	,653
	Erkek	160	12,31±0,97			
	Üç ve altı	229	12,63±0,84	336	-1,27	,203
	Dört ve üstü	111	14,32±1,35			
Akademik Ö.	Kız	180	5,97±0,44	338	3,95	,000
	Erkek	160	5,68±0,44			
	Üç ve altı	229	5,84±0,38	338	-,48	,628
	Dört ve üstü	111	6,22±0,59			
Sosyal Ö.	Kız	180	5,61±0,41	338	-0,59	,555
	Erkek	160	5,40±0,42			
	Üç ve altı	229	5,38±0,35	338	-,45	,651
	Dört ve üstü	111	5,77±0,54			
Duygusal Ö.	Kız	180	6,28±0,46	336	2,14	,033
	Erkek	160	5,50±0,43			
	Üç ve altı	229	5,79±0,38	336	-2,07	,039
	Dört ve üstü	111	6,21±0,58			

Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(338)=3,16, p<.05] . Kız öğrencilerin arkadaş kıskançlığı düzeyleri ($\bar{X}$=18,00) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=16,79) daha yüksektir. Öğrencilerin Öz Yeterlilik ölçeği 'Akademik Ö' alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklşılık göstermektedir[t(338)=3,95, p<.05]. Kız öğrencilerin Akademik Ö. düzeyleri ($\bar{X}$=5,97) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=5,68) daha yüksektir. Öz Yeterlilik ölçeği 'Duygusal Ö' alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklşılık göstermektedir[t(336)= 2,14 p<.05].]. Kız öğrencilerin Duygusal Ö. düzeyleri ($\bar{X}$=6,28) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=5,50) daha yüksektir.

Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(338)=0,45, p>.05] .Öğrencilerin Öz yeterlilik ölçeği 'Sosyal Ö' alt puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(338)=-0,59, p>05]. Öğrencilerin Öz Yeterlilik ölçeği 'Duygusal Ö.' alt puanları Kardeş Sayısına göre anlamlı farklşılık göstermektedir[t(336)=-2,07, p<.05]. Dört ve üst öğrencilerin Duygusal Ö. düzeyleri ($\bar{X}$=6,21) Üç ve altı öğrencilere göre($\bar{X}$=5,79) daha yüksektir.

Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği puanları Kardeş Sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(338)=-1,81 , p>.05] . Öğrencilerin Öz Yeterlilik ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(338)=-1,27, p>05]. Öğrencilerin Öz Yeterlilik ölçeği 'Akademik Ö.' alt puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir[t(338)=-,48, p>.05]. Öğrencilerin Öz Yeterlilik ölçeği 'Sosyal Ö.' alt puanları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(338)=-,45, p>.05]. Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği ile Öz Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlarından aldığı puanların ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre Tablo 4 ve Tablo 5 'de yer verilmiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamalarına göre Anova Sonuçları

DEĞ.	Gruplar	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	P
Yaş	11	68	64,85±20,82	GA	786,89	2	393,44	1,26	,285
	12	115	62,78±17,15	Gİ	105090,79	337	311,84		
	13	157	60,87±16,50	T	105877,69	339			
Sınıf	6	95	63,90±19,85	GA	338,24	2	169,120	,540	,583
	7	114	61,53±16,19	Gİ	105539,45	337			
	8	131	61,84±17,29	T	105877,69	339			
Kıyaslama	Evet	77	66,92±20,30	GA	4559,32	2	2279,663	7,58	,001
	Bazen	147	63,68±17,53	Gİ	101318,36	337	300,648		
	Hayır	116	57,53±14,77	T	105877,69	339			
Anne eğitim	OY.	58	63,63±17,00	GA	170,47	2	85,235	,272	,762
	Değil	221	61,82±17,87	Gİ	105707,22	337	313,671		
	İlk/orta	61	62,83±17,77	T	105877,69	339			
	Lise ve üstü								
Baba eğitim	OY.	21	64,52±16,66	GA	437,16	2	218,584	,699	,498
	Değil	235	61,56±17,84	Gİ	105440,52	337	312,880		
	İlk/orta	84	63,86±17,46	T	105877,69	339			
	Lise ve üstü								

Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçek puan ortalamaları ailelerinin kıyaslama durumuna göre anlamlı farklşılık göstermektedir[f(2-339)=7,58 , p<.05]. Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı ölçek puanları sırasıyla aile tarafından kıyaslama yapılmayan ($\bar{X}$=57,53) bazen yapılan ($\bar{X}$=63,68) ve her zaman yapılan ($\bar{X}$=66,92) şeklinde sıralanmaktadır . Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş aile tarafından kıyaslanmayanların arkadaş kıskançlığı düzeyleri bazen ve her zaman kıyaslananlara göre anlamlı derecede farklılık göstrmektedir.

Öğrencilerin Arkadaş Kıskançlığı Ölçek puan ortalamaları yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-339)=1,26, p>.05] , Arkadaş Kıskançlığı Ölçek puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-339)=,540, p>.05] , Arkadaş Kıskançlığı Ölçek puan ortalamaları anne eğitimi durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-339)=,272, p>.05] , Arkadaş Kıskançlığı Ölçek puan ortalamaları baba eğitimi durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-339)= ,699 , p>.05].

Tablo 5 Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği puanlarının ikiden fazla değişken ortalamalarına göre Anova Sonuçları

DEĞ.	Gruplar	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	P
Yaş	11	68	65,40±13,97	GA	295,85	2	147,92	,841	,432
	12	115	64,60±13,46	Gİ	58910,71	335	175,85		
	13	157	63,10±12,79	T	59206,56	337			
Sınıf	6	95	63,32±12,67	GA	1454,71	2	727,357	4,21	,016
	7	114	66,89±13,17	Gİ	57751,85	335	172,394		
	8	131	62,12±13,40	T	59206,56	337			
Kıyaslama	Evet	77	59,27±12,94	GA	4547,91	2	2273,95	13,99	,000
	Bazen	147	62,84±12,33	Gİ	54658,65	335	163,16		
	Hayır	116	68,76±13,19	T	59206,56	337			
Anne eğitim	OY. Değil	58	63,56±12,87	GA	47,30	2	23,65	,134	,875
	İlk/orta	221	63,99±12,89	Gİ	59159,26	335	176,59		
	Lise ve üstü	61	64,78±14,96	T	59206,56	337			
Baba eğitim	OY. Değil	21	65,40±13,04	GA	248,15	2	12,07	,705	,495
	İlk/orta	235	63,49±13,40	Gİ	58958,41	335	175,99		
	Lise ve üstü	84	65,34±12,90	T	59206,56	337			

Öğrencilerin Öz Yeterlik Ölçek puan ortalamaları öğrencinin sınıf durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [f(2-337)=4,21, p<.05]. Öğrencilerin öz yeterlik ölçek puanları sırasıyla 7.sınıf ($\bar{X}$=66,89) ,6.sınıf ($\bar{X}$=63,90) , 8. sınıf ($\bar{X}$=62,12) şeklinde sıralanmaktadır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş 7 .sınıfların öz yeterlilikleri 8. Sınıflara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu , 7 ve 6. Sınıfların öz yeterlilikleri anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ;Öz Yeterlik Ölçek puan ortalamaları kıyaslama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [f(2-337)=4,21, p<.05]. Öğrencilerin öz yeterlik ölçek puanları sırasıyla aile tarafından kıyaslama yapılmayan ($\bar{X}$=68,78) bazen yapılan ($\bar{X}$=62,84) ve her zaman yapılan ($\bar{X}$=59,27) şeklinde sıralanmaktadır . Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş aile tarafından kıyaslanmayanların öz yeterliliği bazen ve her defasında kıyaslananlara göre anlamlı şekilde yüksektir.

Öğrencilerin öz yeterlik ölçek puan ortalamaları yaş durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-337)= ,841, p>.05]. Öğrencilerin öz yeterlik ölçek puan ortalamaları anne eğitimi durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-337)= , 134, p>.05]. Öğrencilerin öz yeterlik ölçek puan ortalamaları baba eğitimi durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-337)= , 705, p>.05].

Tablo 6. Öz Yeterlilik alt ölçeklerinin Arkadaş kıskançlığı üzerindeki etkisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	S.H.	ß	t	p	İkili r	Kısmı r
Sabit	89,43	4,563		19,599	,000		
Akademik Ö.	-,144	,167	-,049	-860	,390	-,174	-,044
Sosyal Ö.	-,841	188	-,262	-4,464	,000	-,316	-,230
Duygusal Ö.	-,264	,171	-,089	-1,540	,124	-,213	-,079
R=0.33 R^2=0.11 F(3-337)=13,76 P=.000							

Öz Yeterlilik alt ölçekleri olan (Akademik Ö. ,Sosyal Ö. ,Duygusal Ö.) öğrencilerin arkadaş kıskançlığı ile anlamlı ilişkiler göstermektedir(R=0.33, R^2=0.11, p<0.001). Adı geçen üç değişken birlikte arkadaş kıskançlığı varyansın sadece % 11'ni açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (ß) göre, yordayıcı değişkenlerin arkadaş kıskançlığı üzerindeki

göreli önem sırası; Sosyal Ö. , Duygusal Ö. , Akademik Ö. şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece Sosyal Özyeterliliğin arkadaş kıskançlığı üzerinde negatif yönde önemli(anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada temel amaç ortaokul çağındaki ergenlerin arkadaş kıskançlıkları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen ilk veriye göre öğrencilerin arkadaş kıskançlığı puanları ile öz yeterlik puanları (sosyal, duygusal, akademik) arasında negatif yönde ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Arkadaş kıskançlığı ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen sayılı araştırmaların sonuçları incelendiğinde Akan'ın (2020) yaptığı araştırmada da paralel sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Arkadaş kıskançlığını Wilkinson (2004) sosyal öz yeterliliği yüksek olanların, Telef (2011) ise akademik öz yeterliliği yüksek olanların daha az yaşadığı belirtilmiştir.Bu bağlamda kişinin kendisine karşı olumsuz değerlendirmelerinin fazla olması sosyal karşılaştırma yapmasına ve arkadaş kıskançlığı yaşamasına sebep olmuş olabilir. Öz yeterliliğin benlik saygısı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Akçınar ve Özbek 2017; Moksnes 2010; Sakız, G. 2013; Yıldırım, G. ve Atilla,2020) göz önüne alındığında bireylerin benlik saygılarının arkadaş kıskançlığı yaşamaları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, kız öğrencilerin arkadaş kıskançlığı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. (Akan, Y. 2019; Collins ve Read,1990; Çapkın, M.,2012; Koç ve Arslan ,2017 ;Culotta ve Goldstein ,2008 ; Parker ve ark. ,2005 ;Arslan,2018)'nin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde benzer durumla kız öğrencilerin arkadaş kıskançlığı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak erkekler büyük gruplarla arkadaşlık ilişkilerini sürdürürken kızların arkadaşlıklarını ikili ilişkiler biçiminde kurması kızların arkadaşlık durumları hakkında daha fazla endişe duymasına sebep olabilmektedir (Rose ve Rudolph , 2006).

Öz yeterliliğin alt boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin akademik ve duygusal öz yeterlilikleri erkeklere göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu araştırma bulguları Telef ve Karaca (2011), Oğuz, A. ,Kutlu Kalender ve M. D. (2018), Colleman (2003), 'nin yaptıkları araştırma bulgularıyla paralel bulunmuştur. Bundan farklı olarak Erdoğdu, M. (2018), Netz ve Raviv, (2004) yaptığı araştırmada ise erkek öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Kızların iç dünyalarıyla daha fazla ilgileniyor olmaları, düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip olmaları duygusal ve akademik öz yeterliliklerinin yüksek olmasına katkı sağlıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre dört ve üstü kardeş sayısına sahip öğrencilerin duygusal öz yeterlilikleri üç ve altı kardeşe sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Araştırma sonuçları (Gönülalan ve Deniz ,2019; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı ,2012; Yıldırım ,2018) araştırma sonuçları ile paraleldir. Duygusal öz yeterlilik ,bireylerin yaşamında kendi duygularını fark ederek tanıması ,kontrol etmesi ve duyguya yönelik yeteneklerin algılanması gibi becerilerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır(Acar, 2002). Baygöl, E. (1997) yaptığı araştırmada 3,4 kardeşi olan bireylerin ergenlik çağında öfkelerini daha çok dışa vurduklarını bulmuştur. Yapılan farklı araştırmalara göre ise kardeşe sahip çocukların korku, anksyete ve depresyonun kardeşi olmayanlara göre daha fazla olduğunu belirlemiştir(Yang ve diğerleri, 1995; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bunun sebepleri arasında çocuk sayısı fazlalaştıkça ebeveynlerin çocuklarla bire bir kaliteli vakit geçirememeleri, ihtiyaçların karşılanamaması gibi anksiyeteyi ve kıskançlığı arttıran durumların yaşanması olabilmektedir(Yörükoğlu, 1992; Saik, 1993 , Yang ve diğerleri ,1995). Anne-babanın olumsuz tutum sergilemediği , çocuklarla kaliteli vakit geçirdiği, duygularını ifade edebilecekleri ortam oluşturduğu durumlarda kardeş sayısının çocukların duygusal öz yeterliliklerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre aileleri tarafından başka kişilerle kıyaslanan çocukların kıyaslanmayan çocuklara nazaran daha fazla arkadaş kıskançlığı yaşadıkları bulunmuştur. Bununla birlikte aileleri tarafından başka kişilerle kıyaslanan çocukların kıyaslanmayan çocuklara oranla öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaş kıskançlığı ve öz yeterlilik değişkenleri için yapılan Scheffe testine göre ailelerin çocuklarını her zaman kıyaslamaları ile bazen kıyaslamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına (Cho ve arkadaşları ,2013; GülÇen ,2013; Kağıtçıbaşı,1996;Akçınar ve Özbek,2017) göre demokratik tutum sergileyen ve çocuklarını olduğu gibi kabul eden ebeveynlerle yetişen çocukların öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.Çocuğu başkalarıyla mukayese etmek, olduğu haliyle kabul etmemek , çocuğun gelişim düzeyinin üstünde beceriler beklemek çocukta kaygı, isyan , aşırı hırs ve öz güven eksikliğine sebep olabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2002). Bunun yanında çocuğa sevgi ve şefkat verirken kendi arzularını koşul biçmek benlik gelişimi olumsuz etkilemekte ve ebeveynlerine bağımlı bireyler yetişmesine sebep olmaktadır (Harma, 2008 ; Barber ve Harmon, 2002).

Araştırma bulgularına göre öz yeterliliğin anne ve baba eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda bu bulgulardan farklı olarak (Akyüz ve Ayaz,2013; Koç ve Arslan,2017; Gönülalan ve Deniz, 2019) anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça çocukların öz yeterliliklerinin arttığı bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuklarına karşı bakış açısı, gelecek hedefleri , istekleri ve çocuğa karşı tutum ve davranışları çocuğun dünyayı , hayatı ve kendisini algılayış biçimini şekillendirmektedir. Bu bakımdan ailelerin eğitim seviyeleri çocuğa karşı tutum ve davranışlarının sağlıklı olmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bir çok kültürde çocuğun yetiştirilmesini üstlenen annelerin eğitim seviyesinin çocuk üzerinde daha fazla etkili olduğu görülmektedir. Soner(2000) ‘in yaptığı bir araştırmaya

göre annelerin eğitim seviyerlerinin yüksek olması çocukların mutluluktan kaynaklanan özgüvenlerinin yüksek olmasını sağlarken aynı durum babaların eğitim seviyesi için geçerli olmamaktadır. Bu araştırmaya paralel olarak Aktaş Özkafacı (2012) yaptığı araştırmaya göre annenin ebeveyn tutumu ile çocuğun sosyal becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada çıkan bulgulara göre öz yeterlilik türleri içerisinden sosyal öz yeterliliğin arkadaş kıskançlığını akademik ve duygusal öz yeterlilik türlerine göre daha fazla etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda bireylerin toplumda nasıl göründükleri ve algılandıkları kaygısı da bireylerin öz yeterliliklerini olumsuz etkilemektedir(Arslan,2020). Bireyler toplumdaki yerlerini ve öz saygısını değerlendirmek amacıyla sosyal karşılaştırmada bulunur (Doosje ve Ellemers, 1997) . Bireylerin arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmesi ve sağlıklı iletişimi sürdürebilmesi arkadaş kıskançlığını azalttığı söylenebilir buda ancak sosyal öz yeterliliğin yüksek olması ile mümkündür. Öğrencilerin kendini olduğu gibi kabul etmesi ve farklılıklarını sevmesi kendisine karşı yaptığı eleştirileri ve sosyal karşılaştırmayı azaltarak arkadaş kıskançlığını önleyebileceği düşünülmektedir. Bunun başarılabilmesi için öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukları olduğu gibi kabul etmelisi amacıyla bilgilendirici seminerlerin ve aile okullarının açılması bunun yanında eğitim sisteminin de bireysel farklılıkların önemini vurgulayarak bu doğrultuda düzenlenmesi faydalı olabilir.

Bu araştırmada son olarak 7. Sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerinin 6. ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Litaratür incelendiğinde Koç ve Arslan (2017)' ın ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterliliklerini ölçtüğü bir araştırma sonuçlarına göre 5. Sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerinin diğer sınıf kademelerine göre daha yüksek olduğunu bulurken Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) 'ın yaptığı araştırma bulgularına göre 8. Sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerinin diğer gruplara göre daha yüksek çıktığı gözlemlenmektedir. Araştırmalar arasında farklılıkların olması okuldaki eğitimin kalitesi, öğretmenlerin tutumu ,sınıf iklimi ve öğrenciye verilen dönütler kaynaklı olabilir. Açıkgöz (2000) yaptığı araştırmada öğrenciye verilen geri bildirimlerin öğrencinin öz yeterliliğini olumlu etkilediği sonucuna varılırken Wood ve Locke (1987) araştırma bulgularına göre eğitim kalitesinin öğrencilerin öz yeterliliklerini etkilediği görülmüştür. Eğitim kalitesine olan inancın arttırılabilmesi için eğitim programlarının çocukların gelişim seviyesinde düzenlenmesi ,akademik başarının yükseltilmesini sağlayan etkinliklerin yapılması, geri dönütler verilmesi, öğrencilerin sosyal aktivitelere katılması sağlanılmalıdır.Öğretmenleri öz yeterlik hakkında bilgilendirilerek, göstermeleri gereken tutum hakkında eğitici çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunların sonucunda akademik,sosyal ve duygusal açıdan kendine güvenen, kendini ifade edebilen sağlıklı bireylerin yetişmesi sağlanabilir.

Bu araştırma, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Altınşehir Ortaokulu öğrencileri ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda farklı illerde, farklı sosyokültürel özelliklerde ve farklı

kademe türlerinde okuyan öğrenciler üzerinde çalışmalar yapılabilinir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile geliştirilmiştir bu alanda nitel araştırmalar yapılabilinir.

KAYNAKÇA

Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi.12*, 53-68

Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme (Üçüncü Baskı). *Kanyılmaz Matbaası: İzmir*.

Ahmed, M. R. (2016). Jealousy hurts in the workplace. *Available at SSRN 2795854*.

Akan, Y. (2019). Ergenlerin Arkadaş Kiskançlik Düzeylerinin İncelenmesi. *TAM METİN KİTABI FULL TEXT BOOK*.

Akçinar, B., & Özbek, E. (2017). Benlik gelişiminin öz-yeterlik algısı ve ebeveyn davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları, 20(40),* 38-53.

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi , İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Aktürk, Ü., & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *6*(4), 177-183.

Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 28(128).*

Arslan, A.(2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygilari ve akademik öz-yeterlik inançlarinin çeşitli değişkenler açisindan incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1286-1312.

Arslan, M. Y. (2020*). Öğretmen adaylarında sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi , Bursa UludagÜniversitesi).

Aune, Krystyna Strzyzewski ve Comstock, J. (1991).”Experience and Expression of Jealousy: Comparison between Friends and Romantics” *Psychological reports, I, 69*: 315-319. https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.1.315

Bakırcıoğlu, R. (2002). Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları. *110–113. Anı Yayıncılık. Ankara.*

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37(2),* 122. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Barber, B. K. ve Harmon, E. L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. B. K. Barber (Der.), Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents içinde (s. 15). Washington, DC* : American Psychological Association Press https://doi.org/10.1037/10422-002

Baygöl, E. (1997). *Ergenin öfke tepkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisan Tezi, Uludağ Üniversitesi).

Canan, K. O. Ç., & ARSLAN, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 745-778.

Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *12*(4), 351-368. https://doi.org/10.1002/icd.316

Collins, N. & Read, S. J.(1990). Adult Attachment, Working Models and Relationship Quality in Dating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology Vol. 58*, No. 4, 644 – 663

Culotta, C. M., & Goldstein, S. E. (2008). Adolescents' aggressive and prosocial behavior: Associations with jealousy and social anxiety. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 169, 21–33.* https://doi.org/10.3200/GNTP.169.1.21-33

Çapkın, M. (2012). *Romantik kıskançlığın, bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması* (Yüksek lisan Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Spears, R., Doosje, B., & Ellemers, N. (1997). Self-stereotyping in the face of threats to group status and distinctiveness: The role of group identification. *Personality and social psychology bulletin*, *23*(5), 538-553.https://doi.org/10.1177/0146167297235009

Durmaz, M.G. & Gümüştekin, G. (2021). Negatif Duyguların Bir Yansıması Olarak İşyeri Kıskançlığı. Uluslararası *İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi (IJBEMP), 5(2)*, 716-731.

Erdoğdu, M. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(32), 205-227.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, *7(2)*, 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlilik ve narsisizm* (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi).

Harma, M. (2008). *The Impact of Parental Control and Marital Conflict on Adolescents' Self-Regulation and Adjustment.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Hoeltje, C. O., Silbum, S. R., Garton, A. F., & Zubrick, S. R. (1996). Generalized self-efficacy: Family and adjustment correlates. *Journal of Clinical Child Psychology, 25(4),* 446-453. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2504_9

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Psychology Press.

Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

Klein, M. (1975). *Envy And Gratitude And Other Works 1946-1963.* Published by Vintage

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology, 40(2), 80-89.* https://doi.org/10.1080/00207590444000041

Muris, P. (2002). "Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample". *Personality and Individual Differences, 32,* 337–348. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7

Netz, Y., & Raviv, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity: An application of Social—Cognitive theory. *The Journal of psychology, 138(1),* 35-48. https://doi.org/10.3200/JRLP.138.1.35-48

Oğuz, A., & Kutlu Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.*

Özdemir, S., & Erdem, R. (2020). Akademinin yeşil gözlü canavarı: kıskançlığın nedenleri ve sonuçları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler, 2(1),* 19-39.

Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology, 41,* 235–250. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41 .1.235

Pines, A. M. (2016). *Romantic jealousy: Causes, symptoms, cures.* Routledge.

Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. HarperCollins College Publishers

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of boys and girls. *Psychological Bulletin, 132,* 98–131. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98

Saik, L. (1993). Çocuğun duygusal sorunları. 5. Basını, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 185-210.

Salovey, P., & Rodin, J. (1984). Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy.*Journal of personality and Social Psychology, 47(4*), 780. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.4.780

Smith, R. H. ve Kim, S. H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin,133(1),* 46-64. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.46

Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(12), 249-260.

Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 499-518.

TÜRK DİL KURUMU (TDK). (2011). Güncel Türkçe sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara.*Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi (IJBEMP), 5(2*), 716-731.

Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2011). Why envy outperforms admiration. *Personality and social psychology bulletin*, *37*(6), 784-795. https://doi.org/10.1177/0146167211400421

Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and psychological measurement,47(4),* 1013-1024. https://doi.org/10.1177/0013164487474017

Yang, B., Ollendick, T.H., Dong O., Xia, Y., & Lin L. (1995). Only children and children wilh siblings in the people's repııblic of China: Levels of fear, anxiety and dpression. *Child Developmeıt. 66,* 1301-1311. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00936.x

Yıldırım, D. D. (2018). *10-14 yaş ergenlerin öz yeterlik düzeyinin anksiyete duyarlılığı ve ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başari ve bazi değişkinler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 371-388.

Yildirim, G., & Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1)*, 59-84.

Yürükoğlu, A. (1992). Çocuk ruh sağlığı. 18.baskı, İstanbul: Ö/gür Yayın Dağıtım.

Arkadaşlık İlişkilerinde Prososyal Davranışlar[45]

Muhammed Enes Keskinkılıç[46], İbrahim Gümüşboğa[47], Selen Demirtaş Zorbaz[48]

Özet

Olumlu sosyal davranışlar olarak ifade edilen prososyal davranışlar bireylerin sosyal ilişkilerinde önemli bir unsur olabilmektedir. Özellikle üniversite öğrencileri içinde bulundukları dönem itibariyle vakitlerinin çoğunu akran grupları içerisinde geçirebilmektedir. Bu nedenle akranlarıyla birlikteyken sergiledikleri prososyal davranışları anlamak onların sosyal gelişimlerini desteklemekte önemli görünmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde gösterdiği prososyal davranışların derinlemesine görüşmeler yoluyla ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu 13 lisans düzeyi üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan yedisi (%54) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencisi olup, altısı (%46) Spor Yöneticiliği lisans öğrencisidir. Katılımcıların beşi (%38,5) erkek, sekizi (%61,5) kadındır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından on iki soruluk yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Alınan ses kayıtları yapay zeka aracı desteği ile transkript haline getirilmiştir. Elde edilen transkriptler araştırmacılar tarafından kodlanarak nVivo yazılımı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki prososyal davranışlarının daha çok paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve ilgilenme türlerinde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde gösterdikleri prososyal davranışları, öğrencilik hayatına ve beliren yetişkinlik dönemine yönelik eylemlerle örneklendirildiği görülmüştür. Özellikle okul işlerinde yardım etmenin, hastalık ve üzüntü durumlarındaki destek vermenin, para ve yemek gibi maddi paylaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Prososyal Davranış, Arkadaşlık İlişkileri, Üniversite Öğrencileri

[45] Bu çalışma 221K503 numaralı ve "Melek Mi Şeytan Mı? Çevrimiçi Rekabetçi Oyunların Üniversite Öğrencilerinin Sosyal - Duygusal Gelişimine Etkisi" başlıklı TÜBİTAK 1001 Projesi kapsamında yürütülen araştırmanın bir kısmından üretilmiştir.

[46] Araştırma Görevlisi, Bartın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bartın, Türkiye, ekeskinkilic@bartin.edu.tr

[47] Araştırma Görevlisi, Bartın Üniversitesi, Spor Yöneticiliği, Bartın, Türkiye, igumusboga@bartin.edu.tr

[48] Doçent Dr., Ankara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ankara, Türkiye, sdzorbaz@ankara.edu.tr

Prosocial Behaviors of University Students in Friendships

Muhammed Enes Keskinkılıç[49], İbrahim Gümüşboğa[50], Selen Demirtaş Zorbaz[51]

Abstract

Prosocial behaviors, which are expressed as positive social behaviors, can be an important factor in individuals' social relationships. University students especially can spend most of their time in peer groups due to the period they are in. Therefore, understanding the prosocial behaviors they exhibit when they are with their peers seems important in supporting their social development. From this point of view, this study aims to reveal the prosocial behaviors of university students in friendship relationships through in-depth interviews.

The study was designed with phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 13 undergraduate university students. Seven of the participants (54%) were Guidance and Psychological Counseling undergraduate students and six (46%) were Sports Management undergraduate students. Five (38.5%) of the participants were male and eight (61.5%) were female. A twelve-question semi-structured interview form was developed by the researchers as a data collection tool. The audio recordings were transcribed with the support of an artificial intelligence tool. The transcripts obtained were coded by the researchers and analyzed through nVivo software.

According to the findings of the research, it was seen that university students' prosocial behaviors in friendship relationships were mostly in the types of sharing, helping, cooperation and caring. It was observed that the prosocial behaviors of university students in friendship relationships were exemplified by actions related to student life and emerging adulthood. It is seen that helping with school work, providing support in cases of illness and sadness, and material sharing such as money and food come to the forefront. The findings were discussed in the light of the literature.

Keywords: Prosocial Behavior, Friendship Relations, University Students

GİRİŞ

İnsan sosyal bir canlıdır ve diğer insanlarla birlikte olmak insan için önemlidir. İnsanların birlikteliğinde ortaya bir takım etkileşimler ve davranışlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu etkileşim ve davranışların bir kısmı gönüllü olarak gerçekleştirilmektedir. Başka bir kişinin faydasını amaçlayarak gerçekleştirilen gönüllü davranışlar prososyal davranış olarak isimlendirilmektedir (Eisenberg vd., 2006). Prososyal davranış kavramı ilk olarak Comte tarafından başkalarına gösterilen ilgi anlamında kullanılmıştır (Rosenhan, 1978). Prososyal davranışlar olumlu sosyal davranışlar olarak ele alınabilmekte ve empati, işbirliği, paylaşma, özgecilik, yardımlaşma, teselli etme gibi başkalarının mutluluğu ve yararına olan davranışları kapsamaktadır (Uzmen ve Mağden, 2002).

Prososyal davranışların gelişimi bebeklik döneminden itibaren başlamaktadır (Hoffman, 1990). Bununla birlikte ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde bireylerin davranışlarında

[49] Res. Asst., Bartın University, Guidance and Psychological Counseling, Bartın, Türkiye, ekeskinkilic@bartin.edu.tr

[50] Res. Asst., Bartın University, Sports Management, Bartın, Türkiye, igumusboga@bartin.edu.tr

[51] Assoc. Prof., Ankara University, Guidance and Psychological Counseling, Ankara, Türkiye, sdzorbaz@ankara.edu.tr

arkadaşlık ilişkilerinin etkisi daha fazla görülmektedir (Gardner ve Steinberg, 2005). Ergenler, akranlarıyla giderek daha fazla ve ebeveynleriyle daha az zaman geçirmekte (Larson ve Richards, 1991) ve akranlar arasındaki olumlu sosyal etkileşimler daha önemli hale gelmektedir. Ergenlik döneminde ve ardından gelen genç yetişkinlik döneminde akran ilişkileri davranış üzerinde artan bir etkiye sahiptir (Brown, 2004; Gardner ve Steinberg, 2005). Akranlar birbirlerinin risk almasını, antisosyal ve prososyal davranışlarını etkileyebilmektedirler (Allen ve Antonishak, 2008; Brown vd., 2008; van Hoorn vd., 2016).

Prososyal davranışların ele alındığı çalışmalarda farklı boyutlar ele alınmıştır. Prososyal davranış ile ilgili ilk çalışmalarda prososyal davranış tek boyutta veya yardım etme ile paylaşma alt boyutları ile ele alınmıştır (Inderbitzen ve Foster, 1992; Midlarsky ve Hannah, 1985; Mussen ve Eisinberg, 1977). Daha sonraki çalışmalar prososyal davranışı özgecilik, güven ve işbirliği alt boyutları ile veya yardım etme, paylaşma ve rahatlatma alt boyutlarıyla ele almıştır (Caprara ve Pastorelli, 1993; Jackson ve Tisak, 2001). Bununla birlikte prososyal davranışı ölçmede farklı yaklaşımlar da benimsenmiştir. Prososyal davranışı öğretmenin görüşüyle, çocukların gözlemlenmesi ile ve bireyin kendini değerlendirmesi ile ölçmeye uygun araçlar da geliştirilmiştir (Aydın, 2021; Caprara vd., 2005; Weir vd., 1980).

Literatür incelendiğinde prososyal davranışların bağlam özelinde ele alınmadığı görülmektedir. Son yıllarda prososyal davranışların bağlama özgü olarak ele alınmasının gerekliliği ile ilgili tartışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Prososyal davranışların bağlama özgü ölçülmesi prososyal davranışa yönelik spesifik ölçümler yapabilmek adına avantaj sağlayabilmektedir (Carlo ve Randall, 2002). Alanyazında farklı çalışmalarda prososyal davranışın kişilik ile ilişkisinin vurgulandığı ancak etkileşimsel yönüne olan vurgunun zayıf kaldığı gözlenmiştir (Batson, 2012; Batson vd., 1986; Rushton, 1984). Bununla birlikte prososyal davranışları ölçmek için yürütülen farklı çalışmaların çocukluk ve ergenlik dönemine odaklandığı (Ata ve Artan, 2022; Bağcı ve Samur, 2016; Yüceol vd., 2020) ve üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki prososyal davranışlarını ölçmeye yönelik bir çalışmanın bulunmadığı gözlenmiştir.

Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde ne gibi prososyal davranışlar gösterdiğinin derinlemesine görüşmeler yoluyla ortaya konması amaçlanmıştır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerine sunulan ruh sağlığı hizmetlerinde arkadaşlık ilişkileri bağlamında gerçekleştirilen prososyal davranışlara yönelik bir anlayış geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseninde amaç, belli bir olguyu (fenomeni) yaşamış kişilerin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir (Creswell, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırmacılar, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle, yakın ve kolay erişilebilen bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmayı amaçlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle araştırmanın çalışma grubu 13 lisans düzeyi üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan yedisi (%54) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencisi olup, altısı (%46) Spor Yöneticiliği lisans öğrencisidir. Katılımcıların beşi (%38,5) erkek, sekizi (%61,5) kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Aşağıda formun geliştirilmesine yönelik bilgiler verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada kuramsal çerçeveyi oluşturmak ve nitel görüşme sorularını hazırlamak amacıyla öncelikle kapsamlı alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda ilk olarak iki araştırmacı tarafından 18 soru yazılmıştır. Bu sorular tüm araştırmacıların bir araya geldiği bir panel oturumunda değerlendirilmiş ve birkaç soruda değişiklik yapıldıktan sonra form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktoralı iki alan uzmanına gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda on iki soruluk "yarı yapılandırılmış" görüşme formu hazırlanmıştır.

İşlem Yolu

Öncelikle sınıflara gidilerek duyurular yapılmış ve çalışmanın amacı anlatılarak gönüllü öğrencilerin araştırmacılara ulaşabileceği bilgisi verilmiştir. Gönüllü öğrencilere bireysel olarak araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılımcıların onamları alınarak birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler araştırmacıların ofisinde sessiz bir ortam sağlanarak gerçekleşmiş ve ofis kapısına gerekli uyarılar yazılarak içeriye kimsenin girmemesi sağlanmıştır. Görüşmeleri yapan araştırmacıların öğrencilerin derslerine girmiyor oluşuna dikkat edilmiş ve görüşmede verilen cevapların onların ders ya da akademik yaşamlarına etki etmeyeceği konusunda güvence verilmiştir. Görüşme esnasında araştırmacılar tarafından not tutulmuş ve ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmelerin ses kayıtları dijital ortamda güvenli bir bilgisayara aktarıldıktan sonra Transkriptor isimli yapay zeka desteği ile görüşmelerin transkriptleri çıkarılmıştır. Transkriptor toplantıları, röportajları ve diğer konuşma kayıtlarını otomatik olarak yazıya dökmeye yarayan bir yapay zeka aracıdır (Transkriptor, 2023). Yapay zeka aracı ile elde edilen transkriptler araştırmacılar tarafından tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Elde edilen transkriptler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve metin içinde prososyal davranış ile ilgili ifadeler seçilmiştir. Bu ifadeler ilgili olabileceği alt boyutlara göre, literatür temel alınarak, kodlanmıştır. Ardından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle NVIVO yazılımı ile çözümlenmiştir.

Çalışmanın Geçerlik Ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda iç geçerlik için inandırıcılık, dış geçerlik için aktarılabilirlik, iç güvenirlik için tutarlık ve dış güvenirlik için ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla çalışmanın inandırıcılığı için uzman görüşü alınmış ve araştırmanın süreçleri detaylı şekilde aktarılmış, aktarılabilirliği için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış ve çalışma grubu ayrıntılı şekilde betimlenmiştir.

Çalışmanın tutarlılığı için bulgularda doğrudan alıntılamalar yapılmış, çalışma birden fazla araştırmacı tarafından yürütülmüş, teyit edilebilirlik için ise sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırma yöntemi, verinin bir kısmının diğerleriyle karşılaştırılmasıyla benzerlik ve farklılıklara karar verme sürecini içerir (Charmaz, 2006). Bu yaklaşıma göre, başlangıçta bilgiler toplanarak yazılı hale dönüştürülmüş; ardından elde edilen veri seti, kodlamalar aracılığıyla yoğunlaştırılarak ve oluşturulan temalar üzerinden yapılan yorumlamalar yoluyla bulgular elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin arkadaş ilişkilerindeki prososyal davranışlarının daha çok paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve ilgilenme türlerinde olduğu görülmektedir. Türlere göre dağılım incelendiğinde: paylaşma %21, yardımlaşma %17.3, ilgilenme %16, işbirliği %13.6, empati %13.6, dahil etme %11.1, cesaretlendirme %4.9 ve koruma %2.5 olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada kodların bulut hali Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil 1.1 Prososyal Davranışlara Ait Kod Bulutu

Paylaşma

Paylaşma kişinin kendi öz kaynakların başkalarına tahsis etmesi anlamına gelir (Paulus, 2018). Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun prososyal davranış türü olarak paylaşma davranışını sergilediklerini ve arkadaşlarından benzer şekilde paylaşma teması ile ilgili karşılık gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Arkadaşımın bir kitap ihtiyacı oluyor, kitabımı veriyorum." (Katılımcı 13)

"Maddi olarak paylaşım yapan kuzenim hem de en yakın arkadaşım o hem maddi manevi yanımda olur." (Katılımcı 2)

Yardımlaşma

Yardım etme, araçsal bir ihtiyacı hafifletmeyi amaçlayan bir eylem (örneğin, başka bir bireyin belirli bir amaca yönelik eylemi tamamlama konusundaki yetersizliğini fark etmek ve buna yanıt vermek) olarak tanımlanabilir (Dunfield vd., 2011). Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcıların yardımlaşma prososyal davranışını sergiledikleri sonucudur. Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Mesela yakın arkadaşlarımdan biri bölümümden değil, farklı bölümdendi ama onun için onun derslerine çalışıp ona anlatmıştım ve bunu ona ben teklif etmiştim." (Katılımcı 11)

"Hastaneye kaldırıldığım zaman ilk felç geçirdiğim zaman. Çok büyük desteğini görmüştüm. Hem annelik hem babalık." (Katılımcı 6)

İlgilenme

Üniversite öğrencilerinin prososyal davranış türü olarak sergiledikleri bir diğer davranış türü ilgilenmedir. İlgilenme veya birisine ilgi göstermek, o kişiye dikkat göstermek, onunla ilgilenmek ve onun duygularına, düşüncelerine, ya da ihtiyaçlarına özen göstermek anlamına gelmektedir. Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Benimle hastaneye gelmişti arkadaşım." (Katılımcı 12)

"Sürekli ararım, mesaj atarım. En ufak bir sorunlarında direk derim. Yani ilk önce beni arayacaksınız ilk benle iletişime geçeceksiniz." (Katılımcı 9)

İşbirliği

İşbirliği, iki kişinin ihtiyaç duyulan ya da aranan şeye ulaşmak ya da onu elde etmek için birbirine yardım etmesiyle ortaya çıkar ve özünde iki yada daha fazla kişinin hedeflerine ulaşması için birbirlerine yardım etmesi durumu vardır (Hinde ve Groebel, 1991). İşbirliği bulgusunun elde edilmesinde katılımcıların daha çok okul işleri ile ilgili konularda işbirliği yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Slayt hazırlarken beraberiz, ödev yaparken beraberiz, sınava çalışırken beraberiz." (Katılımcı 10)

"İş birlikçi dediğim gibi okulda genelde grup ödevlerinde hep belli kişilerle grup kurarım." (Katılımcı 9)

Empati

Empati, prososyal davranışlar içinde, bir kişinin başkalarının yerine kendini koyabilme yeteneğini, karşısındakinin duygularını, düşüncelerini ve bakış açısını anlayabilmesini, buna uygun tepkiler verebilmesini ifade eder (Dodge vd., 2006). Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Canım sıkkın olduğu zaman, aradığım an direkt işlerini güçlerini bırakıyorlar. Ders olsun veya başka önemli bir şey olsun onu bırakıp direkt yanıma geliyorlar." (Katılımcı 9)

"Arkadaşım tam bir yay burcu kadını bazen bencil olabiliyor onu anlayışla karşılamaya çalışıyorum." (Katılımcı 6)

Dahil Etme

Dahil etme genellikle bir grup etkinliğine veya bir duruma arkadaşını katmak, onu davet etmek veya içine almak anlamına gelir. Bu, sosyal etkileşimde bulunmak, birlikte zaman geçirmek veya ortak bir deneyimi paylaşmak amacıyla yapılan bir daveti ifade edebilir. Dahil etme bulgusunda üniversite öğrencilerinin yaptıkları etkinliklere arkadaşlarının kendilerini davet ettiklerini veya kendi düzenledikleri etkinliklere arkadaşlarını dahil ettikleri görülmektedir. Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"Her sabah parkta koşuya çağırırlar. Yürüyüşlerimiz oluyor. Pikniklerimiz oluyor." (Katılımcı 6)

"Bir etkinlik gördüğümde ya da biri bana gösterdiğinde zaten hani hemen sorarım dahil olurlar genellikle" (Katılımcı 11)

Koruma

Koruma eğilimi, bireyin kişisel özelliklerini paylaşma ve diğer insanlara yardım etme yoluyla karakterize edilen bir özelliktir (Flouri ve Sarmadi, 2016). Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Kavga çıkınca benim haberim olursa onları hiçbir şekilde tek bırakmam." (Katılımcı 4)

Cesaretlendirme

Cesaretlendirme kavramı Türk Dili Sözlüğünde "Korkusunu ve çekingenliğini gidermek; cesaret vermek, cüretlendirmek" şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2023). Prososyal davranış olarak arkadaşlarını cesaretlendirme davranışı çalışmamızda en az sergilenen davranış olarak ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye verilebilecek örnek katılımcı ifadesi şu şekildedir:

"Kendine güven, kendine gel diyorum. Çimdik atıyorum müsabaka öncesinde. Motivasyon konuşması şeklinde…" (Katılımcı 2)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin arkadaş ilişkilerindeki prososyal davranışlarının daha çok paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve ilgilenme türlerinde olduğu görülmektedir. Cesaretlendirme, koruma, dahil etme alt boyutları ise bulgularda daha az öne çıkmıştır.

Caprara ve Pastorelli (1993) tarafından yürütülen çalışma prososyal davranışların ölçümünde kendi raporlama, öğretmen puanlaması, ebeveyn puanlaması ve akran değerlendirmesi olmak üzere dört farklı metot izlendiğini vurgulamıştır. Bu çalışma prososyal davranışların ölçümünde kendi raporlama metodunu esas almıştır.

Inderbitzen ve Foster (1992) ile Weir ve arkadaşları (1980) tarafından yürütülen çalışmalarda prososyal davranışlar tek faktör olarak ele alınmıştır. Ata ve Artan (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise prososyal davranışlar içsel ve dışsal olmak üzere iki faktörde ele alınmıştır. Bu açılardan araştırmanın sonucu ilgili çalışmalar ile farklılık göstermektedir.

Mussen ve Eisenberg (1977) tarafından yürütülen çalışmada prososyal davranışlar yardım etme, paylaşma ve ilgilenme olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Jason ve Tisak (2001) tarafından yürütülen çalışmada prososyal davranışlar yardım etme, paylaşma, işbirliği ve rahatlatma olarak dört alt boyutta ele alınmıştır. Bağcı ve Samur (2016a), tarafından yürütülen başka bir çalışmada yetişkinlerin prososyal davranışları yardım etme, paylaşma, ilgilenme ve empati

olarak dört alt boyutta incelenmiştir. Bu açılardan araştırmanın sonucu ilgili çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Yeşiltaş, Kanten, Sormaz (2013) tarafından yürütülen çalışmada prososyal davranışlar rol tanımlı, rol tanımlı olmayan ve iş birliğine yönelik olmak üzere üç farklı alt boyutta incelenmiştir. Bağcı ve Samur (2016b), tarafından yürütülen başka bir çalışmada çocukların prososyal davranışlar rahatlatma, yardım etme, paylaşma, gönüllük, dahil etme, iş birliği ve empati olarak yedi alt boyutta incelenmiştir. Bu açılardan araştırmanın sonucu ilgili çalışmalar ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularının paylaşma ve yardımlaşma alt boyutlarının en çok öne çıkan alt boyutlar olması; işbirliği ve ilgilenme alt boyutlarına yoğunlaşması ve cesaretlendirme, koruma, dahil etme alt boyutlarının daha az öne çıkması göz önüne alındığında bulguların alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırmada prososyal davranışların öğrencilik hayatına ve beliren yetişkinlik dönemine yönelik eylemlerle örneklendirildiği görülmüştür. Özellikle okul işlerinde yardım etmenin, hastalık ve üzüntü durumlarındaki destek vermenin, para ve yemek gibi maddi paylaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerindeki prososyal davranışları incelenirken dönemsel özelliklerin göz ardı edilmemesi önem arz etmektedir. Üniversite öğrencilerine sunulan ruh sağlığı hizmetlerinde prososyal davranışlar ele alınırken bu bulguların göz önünde bulundurulması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Allen, J. P., & Antonishak, J. (2008). Adolescent peer influences: Beyond the dark side. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), Understanding peer influence in children and adolescents (pp. 141–160). The Guilford Press.

Ata, S., Artan, İ. (2022). Çocuk Prososyallik Ölçeği: Çocuk Formu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Spor, Eğitim ve Çocuk, 2(3), 1-14. doi: 10.5505/sec.2022.54154

Aydın, M. Ş. (2021). 13-70 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışlar: Doğal Gözlem Çalışması. Psikoloji Çalışmaları, 41(2), 673-709. doi: 10.26650/SP2019-0096

Bağcı, B. ve Samur Öztürk, A. (2016). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(3), 59-79.

Bağcı, B., ve Samur, A. (2016). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 59-79.

Batson, C. D. (2012). 12 A history of prosocial behavior research. Handbook of the history of social psychology, 243.

Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., & Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality?. Journal of personality and social psychology, 50(1), 212.

Brown, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In: Lerner RM, Steinberg, L.(eds) Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley;363- 394.

Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W., & Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. In M. J. Prinstein & K. Dodge (Eds.), Peer influence processes among youth. New York: Guildford Publications.

Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. European Journal of Personality, 7(1), 19–36. doi: 10.1002/per.2410070103

Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A New Scale for Measuring Adults' Prosocialness. European Journal of Psychological Assessment, 21(2), 77–89. doi: 10.1027/1015-5759.21.2.77

Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 31(1), 31–44. doi: 10.1023/A:1014033032440

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis, London, UK: Sage Publications

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Lynam, D., Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (2006). Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development.

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. Infancy, 16(3), 227-247.

Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial Development. In M. E. Lamb, C. Garcia Coll, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development (pp. 646-718). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Flouri, E., & Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts.*Developmental Psychology, 52(2), 253–258*. doi: 10.1037/dev0000076

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. Developmental Psychology, 41(4), 625– 635.

Hinde, R. A., & Groebel, J. (Eds.). (1991). *Cooperation and prosocial behaviour*. Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1990). Empathy and Justice Motivation. New York: Plenum Publishing Corporation

Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. Psychological Assessment, 4(4), 451–459. doi: 10.1037/1040-3590.4.4.451

Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. British Journal of Developmental Psychology, 19(3), 349–367. doi: 10.1348/026151001166146

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. Child development, 62(2), 284-300.

Midlarsky, E., & Hannah, M. E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. Developmental Psychology, 21(3), 534–541. doi: 10.1037/0012-1649.21.3.534

Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). Caring, sharing, and helping: The roots of prosocial behavior in children. San Francisco: Freeman. Scientific Research an Academic Publisher.

Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behavior: a motivational perspective. Current Opinion in Psychology, 20, 111-116.

Rosenhan, D. L. “Toward Resolving the Altruism Paradox”, In L. WISPE (Ed.), Altruism, Sympathy and Helping: Psychological and Sociological Principles (pages 101-113), NY: Academic Press. 1978

Rushton, J. P. (1984). The altruistic personality: Evidence from laboratory, naturalistic, and self-report perspectives. In Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality (pp. 271-290). Boston, MA: Springer US.Transkriptor. (2023). About Transkriptor. Erişim Adresi: https://transkriptor.com/tr/

Türk Dil Kurumu. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Adresi: https://sozluk.gov.tr/

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 193-212

van Hoorn, J., van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C., & Crone, E. A. (2016). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. Journal of Research on Adolescence, 26(1), 90–100. doi: 10.1111/jora.12173

Weir, K., Jim Stevenson, Philip Graham, Behavioral Deviance and Teacher Ratings of Prosocial Behavior: Preliminary Findings, Journal of the American Academy of Child Psychiatry, Volume 19, Issue 1, 1980, pp 68-77, doi: 10.1016/S0002-7138(09)60653-1.

Yeşiltaş, M., Kanten, P., & Sormaz, Ü. (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. Istanbul University Journal of the School of Business Administration, 42(2).

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yüceol, G., Aytaç, B. ve Uçanok, Z. (2020). Erken Dönem Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması ve psikometrik özellikleri. Nesne, 8(16), 82-94. doi: 10.7816/nesne-08-16-06

Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısına Sahip Çocuklarda Duyu Bütünleme Becerilerini Arttırmaya Yönelik Uygulama Önerileri: Duyu Bahçesi Örneği

Ömer Faruk Kınas[52]; Asena Türkay[53]

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu bulunan bireylerde diğer gelişimsel yetersizlikleri veya nörogelişimsel bozuklukları olan bireylere göre daha fazla duyusal semptom ve duyu bütünleme becerisi eksikliği görülmekte olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocukların %80 - %90 oranında duyusal fonksiyon bozukluğu semptomları göstermektedir (Akgöl, 2017). Bu durum duyusal işleme sorunları kapsamında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireyler ile duyu bütünleme alanında çalışma yapma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireylerin 3 duyu alanına (taktil duyu, proprioseptif duyu ve vestibüler duyu) hitap eden materyaller ile desteklemiş oyun alanlarına ve ortak kullanım alanlarına duyusal gelişimlerini destekleyecek duyu bahçesi bileşenlerini dahil ederek yapılan düzenlemelerin otizmli bireyler üzerinde gözlemlenen etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. İlgili özel eğitim alanında çalışan uzmanların yanı sıra bu çalışmanın asıl uygulama sahası içerisinde olan ve Özel Eğitim Uygulama Okullarında çalışan Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmenlerine uygulama önerileri sunmaktır. İlgili araştırma eylem araştırması olarak planlanmıştır. Uygulama aşamasında, yaş aralığı 9-14 olan orta ve şiddetli otizm tanılı 10 öğrenci için duyu bütünleme becerilerini geliştirme amacı ile 5 duyu organını harekete geçirecek duyu bahçesi tasarlanmış, ardından tasarıma uygun olarak bahçedeki ve okul içerisinde bulunan ortak kullanım alanları çeşitli materyallerle düzenlenmiş ve renklendirilmiştir. Düzenlenen duyu bahçelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi 3 ay süresince geliştirilen izleme planı çerçevesinde gözlemlenmiştir. Duyu bütünleme becerilerini arttırmak için tasarlanan duyu bahçelerinin duyu bütünleme alt alanlarından öncelikli olarak; işitsel işlem, görsel işlem, dokunma işlemi, vestibular işlem noktalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Değerlendirme formunda da yer alan; renkleri tanıma, günlük hayatta renkleri ayırt etme, yüzeyleri tanıma, günlük hayatta farklı yüzeyleri ayırt etme, farklı sesleri tanıma, kas ve motor becerilerinin gelişmesi, günlük hayatta bitkileri ayırt etme maddelerinde duyusal bütünleme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *duyu bütünleme, otizm spektrum bozukluğu, duyu bahçesi*

GİRİŞ

Duyuların gelişimi bireyin gelişim sürecine paralel olarak ilerler. Çevreden gelen çeşitli bilgilerin duyu organları ve reseptörleri toplanması, beyinde faaliyet gösteren serebral kortekse gönderilmesi, beyindeki bilgi işlem merkezinde algılanması ve harekete geçirilmesi ile duyular oluşur (Öber ve İzzetoğlu, 2010). Duyular, bireylerin dış dünyaya uyum sağlayabilmeleri, sosyal ilişkiler kurabilmeleri, tehlikelerden korunabilmeleri ve çalışma hayatlarında başarılı olabilmeleri için önemlidir (Kranowitz, 2006; Miller ve Lane, 2000). Bununla paralel olarak, duyu bütünleme ise kişinin günlük yaşam aktivitelerine katılımını sağlamak için beynin çoklu duyusal bilgileri alma ve gündelik yaşam içerisine entegre ederek kullanabilme yeteneğini ifade eder (Kayıhan, 2019). Duyu bütünleme sorunları ise bu çoklu duyusal bilgileri almada, işlemede ve çevrenin taleplerine uygun yanıtlar sağlama noktasında sorun yaşanmasıdır (Doğru ve Çetingöz, 2017). Duyu bütünleme sorunları ilk kez 1963 yılında tanımlanmış ve duyusal

[52] Ankara Üniversitesi
[53] Gazi Üniversitesi

işlemleme sorunlarının çocukların öğrenme, azalmış duyusal farkındalık/duyu bütünleme becerisi, duygusal ve davranışsal özellikleriyle ilişkili olmasının yanı sıra birçok işlevsel sorunla da ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Balıkçı, 2013). Azalmış duyusal farkındalığa sahip bireyler duyusal uyaranlara yanıt vermeyebilir ya da uyaranları görmezden gelebilmekle birlikte bu tutum ilgisizlik, topluma yönelik ve keşfedici davranışlarda eksiklikle kendini gösterebilmektedir. Duyusal bütünleme eksikliği olan çocuklar giyinme, oyun oynama, yemek zamanları ve sosyal etkileşimler gibi günlük durumlara verdikleri tepkileri düzenlemekte bile zorluk çekebilirler (Bloomfield ve ark., 2017). Bu doğrultuda DEHB (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu), Disleksi, Serebral Palsi, vb. bozukluklarla birlikte farklı yaş gruplarında da sıklıkla duyu bütünleme sorunları görülebilmektedir (Kayıhan, 2013). Bununla beraber, özellikle Otizm Spektrum Bozukluğunun DSM – V de yer alan tanı kriterlerine duyu işlemleme becerilerinin de eklenmesiyle duyusal işlemleme sorunlarının değerlendirilmesi Otizm Spektrum Bozukluğu tanı sürecinin ve çekirdek belirtilerinin bir parçası haline gelmiştir (Isbell & Isbell, 2007). Otizm Spektrum bozukluğu, erken çocukluk döneminde iletişim sorunları, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, sosyal etkileşim sorunları ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize olan ve nedeni henüz belirlenememiş bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, APA, 2013). Otizm Spektrum Bozukluğu bulunan bireylerde diğer gelişimsel yetersizlikleri veya nörogelişimsel bozuklukları olan bireylere göre daha fazla duyusal semptom ve duyu bütünleme becerisi eksikliği görülmekte olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış çocukların %80 - %90 oranında duyusal fonksiyon bozukluğu semptomları göstermektedir (Akgöl, 2017). Bu durum duyusal işleme sorunları kapsamında otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireyler ile duyu bütünleme alanında çalışma yapma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada bireyin kendi bedenini ve çevreden edindiği duyusal yaşantıları bütünsel bir şekilde düzenlediği ve insan bedeninde yer alan duyuların çevreye uygun kullanımı ile entegrasyonunu mümkün kılan nörolojik bir süreç olarak duyu bütünleme becerisi önem kazanmaktadır (Özyazıcı, Ebru, Alagöz, Varlıklıöz, Arslan, Akto ve Sağlam, 2021). Bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan duyu bütünleme terapisi; doğru, adaptif ve fonksiyonel tepkileri ortaya çıkarmak amacıyla bireye göre planlanmış ve uygulanmış özel programlarla, duyusal olarak zenginleştirilmiş interaktif eğlenceli oyunlar ve farklı aktivitelerden oluşan bütüncül bir beceri destek programıdır. Bu programın etkililiğini ölçmek için yapılan çalışmalara bakıldığında; Unay ve arkadaşları (2020) tarafından 1-18 yaşlarındaki 911 Türk çocuk ile yapılan bir araştırmada duyu bütünleme terapisinin 4 çocuktan 3 ünde etkili olduğunu göstermiştir. Karim ve Mohammed (2015) çalışmalarında otizmli çocuklar için bir duyu bütünleme programı sunmuşlardır. Program hazırlanmış ve otizmli çocuklar üzerinde uygulanan duyu bütünleme programı katılımcıların yaşam kalitesi üzerinde olumlu etki yaratmıştır. Otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireyler ile çalışırken; ortamın güvenli olması kadar bu ortamların bilişsel ve duyuşsal açıdan destekleyici olması da önem arz

etmektedir. Sağlıklı bir duyu bütünleme gelişimi için yapılandırılmış bazen de doğal bir öğrenme ortamına ve duyu materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır (Akça ve Bıçakçı, 2015).

Bununla beraber, çalışma sırasında yapılan alanyazın taraması sonucunda başta Otizm ve Serebral Palsi olmak üzere Down Sendromu, Mental Retardasyon, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun duyu bütünleme problemlerinin sıklıkla görüldüğü tanılar olduğu görülmüştür (Lord ve Bishop, 2015; Parham, Ecker, Miller vd., 2007; Pavao ve Rocha, 2017; Wuang ve Su, 2009). Bu tanı gruplarında görülen duyu bütünleme sorunları, net bir tanı ayrımının olmaması ve alan uzmanlarının bu konudaki farkındalık eksikliği nedeniyle problem davranışlardan ayırt edilememektedir. Ayrıca, Sadoun (2013), Birleşik Arap Emirlikleri'nde erken çocukluk dönemi öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin duyusal işlemleme bozukluğu hakkındaki bilgilerini araştırmış ve katılımcıların %73'ünün duyu bütünleme bozuklukları hakkında herhangi bir ön bilgiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Mohd Natar ve Abd Rashid (2020), Melaka Tengah ilkokulundaki özel eğitim öğretmenlerinin duyusal işleme bozukluğu hakkındaki bilgileri üzerine yaptıkları çalışmada, özel eğitim hizmeti veren bir okulda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun duyusal bütünleme sorunlarını anlamadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, Bayrak (2023), özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerde duyu bütünleme farkındalığını ölçmek için 153 özel eğitim öğretmeni ile bir çalışma yürütmüş ve katılımcıların duyu bütünleme sorunlarına ilişkin bilgi ve yeterlilik düzeylerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Bu yetersizlik duyu bütünleme sorunlarının erken tespitini ve müdahalesini olumsuz etkilemektedir.

Özetle, duyu bütünleme alanında ortaya çıkan problemlerin özel gereksinim türleri açısından ayrıştırılamaması doğrultusunda etkili bir destekleyici eğitim programının hazırlanması ve bu alanda uzmanların farkındalık düzeyinin geliştirilmesi güçleşmektedir.

Amaç

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ile çalışırken bu bağlamda özellikle eğitim ortamlarının duyuşsal açıdan destekleyici ve beceri kazandırıcı olması "Duyu Bahçesi" çalışmasının ana amaçlarından birini oluşturmaktadır. Materyal kullanımı özel gereksinimli çocuklar için hem çevresini tanımasına hem de somut yaşantılar sayesinde öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamış olur (Pekçetin, 2015). Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip bireylerin 3 duyu alanına (taktil duyu, proprioseptif duyu ve vestibüler duyu) hitap eden materyaller ile desteklemiş oyun alanlarına ve ortak kullanım alanlarına duyusal gelişimlerini destekleyecek duyu bahçesi bileşenlerini dahil ederek yapılan düzenlemelerin otizmli bireyler üzerinde gözlemlenen etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. İlgili özel eğitim alanında çalışan uzmanların yanı sıra bu çalışmanın asıl uygulama sahası içerisinde olan ve Özel Eğitim Uygulama Okullarında çalışan Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmenlerine uygulama önerileri sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırma, herhangi bir değişken üzerinde gerçekleştirilmediğinden ve deneysel özellikler taşımadığından nitel araştırma türündedir. İlgili araştırma eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eylem araştırmasının dört aşaması bulunmakta olup bunlar; planlama, uygulama, gözlemleme ve yansıtma aşamalarıdır. Eylem araştırmaları, öğretim ortamlarındaki çeşitli sorunlar için kullanılabilmektedir. Öğrenci özelliklerinin farklılığı nedeniyle yaşanan sorunlar için de eylem araştırması yürütüldüğü görülmektedir. Öğrenme güçlüğü veya otizm spektrum bozukluğuna sahip olan öğrencilerin olumlu davranışlarının arttırılması, duygusal-davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle çalışan eğitimcilerin bilgi ve becerilerinin arttırılması ile öğrencilerin sorun davranışlarının azaltılması gibi çalışmalar özel eğitim alanında yapılan eylem araştırmalarına örnek olarak gösterilebilmekte olup bu araştırma da bu örnekler arasındadır (Köklü,2019).

Duyu bahçesi için kullanılan materyal listesi;

- ❑ Duyu Panoları
- ❑ Duyu Şişeleri
- ❑ Tahta Çubuklar
- ❑ Rüzgar Gülü
- ❑ Farklı renklere boyanmış araba lastikleri
- ❑ Farklı duyuları uyarmak için bitkiler
- ❑ Bahçeyi renklendirmek için çeşitli renklerde boyalar
- ❑ Zemin oyunları için çeşitli renklerde boyalar

Süreç içerisinde materyaller kullanılarak öğrencilerin tat ve koku duyularını uyarmak için araba lastiklerini otizmli çocuklar için sakinleştirici etkiye sahip mavi rengine boyayarak içerisine çeşitli bitkiler ekilmiştir. Örneğin, tat için biberiye ve naneyi, koku için yasemin ve lavantayı, dokunma duyusunu uyarması için ise siklamen ve akasyayı seçilmiştir. Okulun giriş katının zeminine, öğretmenler ile oynanabilecek ve çocukların motor becerilerini ve renk algılarını geliştirmeyi amaçlayan ayna isimli bir oyun çizilmiştir. İkinci katta zemine farklı renkler kullanarak çocukların sayı ve renk algısı ile motor becerilerini de geliştirmeyi amaçlayan bir seksek oyunu çizilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin ses duyusunu uyarmak ve farklı seslere tepkilerini normalleştirmek için pet şişelerin içine küçük çanlar ve boncuklar doldurarak duyu şişeleri hazırlanmış ve ağaçlara renkli kurdeleler ile asılmıştır. Bunu yaparken, çocukların boylarına uygun ve ulaşabilecekleri konumda olmalarına özen gösterilmiştir. Bu ilginç renkler ve süslemeler sayesinde çocuklarda dokunma isteği uyandırmak ve dokunma ile ses duyularını da tetiklemekti. Ayrıca, çevreyi daha ilginç hale getirmek için renksiz bankları ve oturma alanları renklendirilmiştir. Bunun yanında, kahve çekirdekleri, boncuklar, börülce,

tüyler, yumuşak dokular ve düğmeler içeren ve dokunma duyusunu uyarmak için tasarlanan duyu panoları hazırlanmıştır.

Uygulama aşamasında, yaş aralığı 9-14 olan orta ve şiddetli otizm tanılı 10 öğrenci için duyu bütünleme becerilerini geliştirme amacı ile 5 duyu organını harekete geçirecek duyu bahçesi tasarlanmış, ardından tasarıma uygun olarak bahçedeki ve okul içerisinde bulunan ortak kullanım alanları çeşitli materyallerle düzenlenmiş ve renklendirilmiştir. Duyu bahçesinde kullanılan materyaller ve 3 duyu alanını geliştirmeye ve duyu bütünleme etkinlik listesi şöyledir**;**

Taktil Duyu için;

- Kum, fasülye, pirince dokunma
- Desen çizme
- Farklı yüzeylere sahip zeminlerde yuvarlanma
- Farklı dokuda kumaşlarla oynama
- Tıraş köpüğü ile yapılan çalışmaları
- Duyu panoları
- Duyu Şişeleri

Proprioseptif duyu için;

- Ayna
- Kompresyon aktiviteleri
- Trambolin
- Tırmanma
- Kaydıraktan kayma
- Hamburger oyunu
- Zemin oyunları
- Pirinç-fasülye dolu kaplarla çalışmak
- Top havuzunda oyun
- Ağırlık aktarma ve itme-çekme gibi proksimal stabiliteyi artırıcı aktiviteler (Ashori vd 2018, Unay vd 2003)

Düzenlenen duyu bahçelerinin öğrenciler üzerindeki etkisi 3 ay süresince geliştirilen izleme planı çerçevesinde gözlemlenmiştir. Duyu bahçelerinin çocukların duyu bütünleme becerileri üzerindeki etkisi 18 Mart-18 Mayıs 2019 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve araştırmacıların hazırladığı Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar ile ilgili detaylı yansıtma raporu yazılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın uygulama ve gözlem safhaları sonunda elde edilen detaylı gözlem sonuçlarına yansıtma raporunda yer verilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip öğrenciler ile yapılan proje sonucundan elde edilen gözlem sonuçlarından yola çıkılarak özel eğitim alanında çalışan psikolojik danışman ve özel eğitim öğretmenlerine "Duyu Bütünleme" alanında uygulanabilecek uygulamalardan olan "Duyu Bahçesi" için öneri oluşturmak amacıyla yararlanılmıştır.

Eylem araştırmasının dört aşamasından biri olan gözlemleme aşaması için özel eğitim öğretmenleri tarafından doldurulan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Değerlendirme Formu kullanılmış olup sonrasında değerlendirme formu yansıtma aşamasında yansıtma raporunun hazırlanmasında kullanılmıştır.

Değerlendirme Formu:

Öğrencinin Adı ve Yaşı:	Öğretmen Görüşü:
Duyu Panosu aktif bir şekilde kullanılmış mıdır? Nasıl kullanılmıştır?	Açıklama:
Duyu panosunun öğrencinin duyu bütünleme becerileri üzerine bir etkisi olmuş mudur?	Açıklama:
Zemin oyunları, Trambolin ve ayna aktif bir şekilde kullanılmış mıdır? Proprioseptif duyu üzerinde bir etkisi olmuş mudur? Öğrencinin en çok hangi duyu bahçesi materyali ilgisini çekmiştir?	Açıklama: Açıklama:
Öğrencinin en çok hangi duyu bütünleme becerisi üzerinde etki gözlemlenmiştir?	Açıklama:

Yapılan çalışma sonucunda çocuklarda dikkat, sensorimotor, ince-kaba motor ve motor planlama alanlarında ve işitsel-görsel algı gibi spesifik duyu farkındalıkları açısından gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Tasarlanan duyu bahçesinin OSB tanısına sahip çocuklar üzerinde öğretmenlerinin yardımıyla daha etkili olduğunu ve öğretmenlerin yönlendirmesi ile OSB tanısına sahip çocukların renkleri ayırt edebildikleri ve renk algılarının uyarıldığı gözlemlenmiştir. Tasarlanan duyu panolarının ise çocukların yumuşak, çentik ve tüylü yüzeyleri tanıyabilmeleri ve yüzey ayrımı yapabilmeleri açısından faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yaptığımız görüşmeler ve değerlendirme formu sonucunda duyu bahçesi materyalleri arasında en çok ilgiyi duyu panolarının çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

Duyu bütünleme becerilerini arttırmak için tasarlanan duyu bahçelerinin duyu bütünleme alt alanlarından öncelikli olarak; işitsel işlem, görsel işlem, dokunma işlemi, vestibular işlem noktalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Değerlendirme formunda da yer alan; renkleri tanıma, günlük hayatta renkleri ayırt etme, yüzeyleri tanıma, günlük hayatta farklı yüzeyleri ayırt etme, farklı sesleri tanıma, kas ve motor becerilerinin gelişmesi, günlük hayatta bitkileri ayırt etme maddelerinde duyusal bütünleme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Duyu bahçelerinin otizm tanılı öğrencilerin duyu bütünleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin izleme planı doğrultusunda sonuçlarının destekleyici olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikli olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrenci grupları sonrasında ise duyu bütünleme sorunları yaşayan öğrenciler ile çalışan Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmenlerine "Duyu Bahçesi" projesi kapsamında gözlemlenen sonuçlar uygulama önerileri olarak sunulabilir.

Bu çalışma kapsamında ise özellikle farklı gelişen çocuklar için duyu bahçesinde kullanılan materyaller, biçim, büyüklük, renk, doku vb. kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli konu, duyu bahçesinin öncelikli olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrenci grupları sonrasında ise duyu bütünleme sorunları yaşayan öğrenciler ile çalışan Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmenleri tarafından çocuğun gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak uygulanması gerektiğidir. Örneğin bahçeye dikilecek olan çiçeklerin farklı gelişim gösteren çocuğun dokunma ve tatma duyularını kullanmasını sağlayacak şekilde seçilmesi önemlidir. Duyu panosundaki zeminler yine çocuğun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları hesaba katılarak değiştirilebilir, zeminde kullanılan materyallere sıklık, büyüklük veya çeşitlilik konusunda müdahalelerde bulunulabilir. Tüm bu sebeplerle Psikolojik Danışman ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin duyu bahçesi ve duyu bütünleme üzerine çalışması ve nasıl uygulanacağı konusunda eğitim alması gerekmektedir.

Bahçenin kullanımı doğru uygulandığı takdirde farklı gelişen çocuğun çevreye ve doğaya olan merakının artması, çevredeki değişiklik ve benzerlikleri algılaması, yeni bir uğraşta bulunması, bir işi sonlandırarak başarı duygusunu tatması gibi gelişimler gözlenebilir. Tüm bunlara ek olarak, etkin duyu kullanımı sayesinde çocukların dikkatlerini yönetebilme yetisinde ilerleme, öz güven ve öz yeterlilik inançlarında da gelişme söz konusu olabildiği bulgular sonucunda gözlemlenen sonuçlardan olmuştur.

Öneriler

1. Özel eğitim alanında çalışan meslek gruplarının duyu bütünleme becerilerinin özellikle Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip öğrencilerin duyuşsal gelişimindeki aracı rolü konusunda bilgi sahibi olmaları,
2. Duyu Bahçesi örneğinden yola çıkarak özel eğitim alanında çalışan meslek gruplarının çalıştıkları özel eğitim okulları/rehabilitasyon merkezlerinde duyu bütünleme becerileri geliştirmeye yönelik uygun alanlar oluşturmaları,
3. Duyu bahçesinde kullanılan materyallerin, farklı yaş gruplarında da sıklıkla duyu bütünleme sorunları görülen DEHB (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu), Disleksi, Serebral Palsi, vb. bozukluklara uyarlanması ve geliştirilmesi.
4. Özel gereksinimi olan bireyler için geliştirilmiş uygulamaların etkililiğine yönelik sınamaların güçlü şekilde gerçekleştirilmesi ve özel gereksinimi olan bireylere sunulan uygulamaların kanıta-dayalı olması gereksinimi gibi pek çok neden tek denekli araştırma yöntemlerine olan ilginin ve kullanımının artmasını sağlamış olup gelecekteki araştırmalarda tek denekli araştırma deseni kullanılması önerilmektedir.
5. Değerlendirme formunun sadece öğretmenler tarafından doldurulması, ebeveynler tarafından doldurulmaması araştırmanın sınırlıklarından biri olup sadece okul ortamındaki gözlemlere ver verilmiştir. Bu kapsamda gelecekte yapılabilecek araştırmalarda ev ortamının ve ebeveyn değerlendirmesinin de araştırmaya katılması önerilmektedir.
6. Değerlendirme formunun araştırma öncesinde uygulanmamış olması araştırmanın sınırlıklarından biri olup gelecekte yapılabilecek araştırmalarda ön-test ve son-test olarak uygulanması önerilmektedir.
7. Bunun yanı sıra Duyu Bahçesi tasarlanırken materyal seçiminde; çocuğun gelişimsel özelliklerine dikkat edilmesi, materyallerin seçimi (Küçük ve büyük malzemelerin seçimi), renklerin kullanımı (renk seçimi, dayanıklı boya seçimi), bitki seçimi (dikenli ve sert yüzeye sahip bitkilerin kullanılmaması; tat için biberiye ve naneyi, koku için yasemin ve lavantayı, dokunma duyusunu uyarması için ise siklamen ve akasya kullanımı), bitkilerin ve duyu panosunda kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi, mevsimlerin göz önünde bulundurulması (Yaz ve güz dönemine uygun materyal kullanımı) önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akça, R. P., & Bıçakçı, M. Y. (2015). Okul Öncesinde Materyal Geliştirme "Temel Konular". Avcı N. Okul Öncesinde Materyal Geliştirme, 15-34.

Akgöl, P. (2017). Duyusal İşlemleme Ölçeği Okul öncesi Ev Formunun Türkçeye Uyarlanmasının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi, Ankara

American Psychological Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed). Arlington, VA: American Psychiatric Publishig.

Balıkçı, A. (2013). Duyu bütünleme terapisinde çevresel düzenleme ve materyalin önemi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1*(2), 97-99.

Bayrak, F. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerdeki duyu bütünleme problemlerine ilişkin farkındalığı* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bloomfield, C.D., Döhner, H., Estey, E., Grimwade, D., Amadori, S., Appelbaum, F. R., Büchner, T. (2017). Diagnosis and management of AML in adults: 2017 ELN recommendations from an international expert panel. Blood, The Journal of the American Society of Hematology, 129(4), 424-447.

Doğru, S. Y., & Çetingöz, D. (2017). Duyu eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(5), 1819-1834.

Karim, A. E. A., & Mohammed, A. H. (2015). Effectiveness of sensory integration program in motor skills in children with autism. Egyptian Journal of Medical Human Genetics, 16(4), 375-380.

Kayıhan, H. (2013). Otizm spektrum bozukluğunda interdisipliner yaklaşım. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1*(2), 88-91.

Kayıhan, H. (2019). Katılım temelli duyu bütünleme.

Kranowitz, C.S. (2006). The out of sync child has fun. 2nd Ed. New York: Penguin.

Parham, L. D., Ecker, C., Miller, Kuhaneck, H., Henry, D. A., & Glennon, T. J. (2007). Sensory. Processing Measure (SPM): Manual.

Köklü, N. (2019). EYLEM ARAŞTIRMASI. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26(2), 357-365.

Sadoun, H. (2013). Issues related to teachers' knowledge and early ıntervention services offered to early learners with sensory processing disorder ın the UAE. The British University, Dubai.

Pavao, S. L., ve Rocha, N. A. C. F. (2017). Sensory processing disorders in children with cerebral palsy. Infant Behavior and Development, 46, 1-6.

Pekçetin, S. (2015). Prematüre bebeklerde duyu bütünleme müdahale programının duyusal işlemleme, emosyonel ve adaptif cevaplar üzerine etkisi.

Lord, C., & Bishop, S. L. (2015). Recent advances in autism research as reflected in DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. Annual review of clinical psychology, 11.

Isbell, C. & Isbell, R. (2007). Sensory integration: A guide for preschool teachers. Gryphon Hous.

Miller, L.J., Lane, S.J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 1: Taxonomy of neurophysiological process. American Occupational Therapy Association, 23:1-4.

Mohd Natar, A. K., & Abd Rashid, A.F. (2020). Knowledge of sensory processing disorder among special education teachers in primary school at Melaka Tengah. Healthscope: The Official Research Book of Faculty of Health Sciences, UiTM, 3(1), 51-58.

Öber, A., İzzetoğlu, G.T. (2010). Histoloji. Ankara: Nobel.

Özyazıcı, K., Ebru, B. O. Ğ. A., Alagöz, N., VARLIKLIÖZ, K., Arslan, Z., Semra, A. K. T. O., & Sağlam, M. (2021). Duyuların Gelişimi ve Duyu Bütünleme. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, *2*(4), 209-226.

Wuang, Y. P., Wang, C. C., Huang, M. H., & Su, C. Y. (2009). Prospective study of the effect of sensory ıntegration, neurodevelopmental treatment, and perceptual–motor therapy on the sensorimotor performance in children with mild mental retardation. The American Journal Of Occupational Therapy, 63(4), 441–452.

Unay, Ö. S. , Doenyas, C. , Ekici, B. , Gönen, İ. & Tatlı, B. (2020). Sensory Problems in Turkish Children with Autism Spectrum Disorder . Çocuk Dergisi , 20 (2) , 59-65 .

Türkiye'de Çocuklarla ve Ergenlerle Bilişsel Davranışçı Terapi Uygulamalarına Dair Tezler: Bir Doküman Analizi

Hilal Daş[54]

Özet

Bilişsel davranışçı terapi (BDT), ruh sağlığı sorunlarına müdahalede sıklıkla kullanılan kanıta dayalı bir terapi yaklaşımıdır. Yetişkinlerin yanı sıra çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı sorunlarında BDT'nin etkililiğine dair araştırmacıların ilgisi artmaktadır. Türkiye'de de çocuklarla ve ergenlerle BDT'nin etkililiğine yönelik araştırmalar artış göstermektedir. Bu çalışmada Türkiye'de çocuklarla ve ergenlerle BDT uygulamalarına yönelik yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel bir veri toplama yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezinden "Bilişsel davranışçı terapi", "bilişsel davranışçı yaklaşım" ve "bilişsel davranışçı" anahtar kelimeleri ile tezler taranmıştır. Çocuk ve ergenlerle bireysel veya grup uygulaması olarak yürütülen Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış 56 çalışma doküman analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de konuya dair tezlerin 2001 yılında başladığı ve en fazla çalışmanın 2021-2022 yıllarında yayımlandığı görülmüştür. Çalışmaların yüksek lisans ile kıyaslandığında doktora düzeyinde daha fazla yürütüldüğü, çalışmaların çoğunun örneklem grubunun lise öğrencileri olduğu ve konuyla ilgili okul öncesi dönemdeki çocuklarla yürütülen bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir. Sonuçlar, grup müdahalesinin bireysel müdahaleden daha fazla kullanıldığını göstermiştir. Bununla birlikte uygulamalarda grupla psikolojik danışma veya terapi grubu ile psikoeğitim grubu üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Çalışmalarda ön test son test kontrol gruplu- izleme testli yarı deneysel desenin daha fazla kullanıldığı elde edilmiştir. Deney grubunda yer verilen oturum sayıları incelendiğinde müdahalenin daha sık 10 oturum olarak planlandığı saptanmıştır. Tezlerde yer alan değişkenler incelendiğinde ise sınav kaygısı ve sosyal kaygının en çok araştırılan değişkenler olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilişsel davranışçı terapi (BDT), Ruh sağlığı, Doküman incelemesi

Theses on Cognitive Behavioral Therapy Practices with Children and Adolescents in Turkey: A Document Analysis

Abstract

Cognitive behavioral therapy is an evidence-based therapy approach frequently used in the intervention of mental health problems. There is an increasing interest of researchers in the effectiveness of Cognitive behavioral therapy in mental health problems of children and adolescents as well as adults. Research on the effectiveness of Cognitive behavioral therapy with children and adolescents is increasing in Turkey. In this study, it was aimed to examine the theses conducted with children and adolescents on cognitive behavioral therapy applications in Turkey. The document analysis method, which is a qualitative data collection method, was used in the study. Theses were searched from the National Thesis Centre with the keywords "cognitive behavioral therapy", "cognitive behavioral approach" and "cognitive-behavioral". 56 studies written in Turkish or English, which were conducted with children and adolescents as individual or group applications, were analyzed by document analysis method. A content analysis technique was used to analyze the data obtained from the documents. According to the findings obtained from the study, it was observed that theses on the subject in Turkey started in 2001 and most studies were published in 2021-2022. It was found that the studies were conducted more frequently in the Institute of Educational Sciences, the theses were carried out more as doctoral studies than master's studies, and the sample group was focused on high school students. The findings showed that group interventions were used more than

[54] Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, dashilal07@gmail.com

individual interventions. In addition, it was observed that the psychological counseling/therapy group and psycho-education group were focused on in the applications. When the number of sessions in the experimental group was analyzed, it was found that the interventions were planned more frequently than 10 sessions. It was found that the quasi-experimental design with pre-test post-test control group and follow-up test was used more in the studies. When the variables in the theses were analyzed, it was found that exam anxiety and social anxiety were the most researched topics. The findings obtained provide information about the applications of cognitive behavioral therapy in children and adolescents in theses conducted in Turkey.

Keywords: Cognitive behavioral therapy (CBT), Mental health, Document analysis

GİRİŞ

Ruh sağlığı sorunları küresel çapta önemli oranda çocuk ve ergeni etkilemektedir. Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı sorunlarının yaygınlığını araştıran küresel bir araştırmada, ruhsal sorunların yaygınlığı 13,4 olarak bildirilmiştir (Polanczyk vd., 2015). Türkiye'de çocukluk ve ergenlik döneminde psikolojik sorunların yaygınlığını araştıran kapsamlı bir epidemiyolojik çalışmada ise kaygı bozuklukları, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve travma sonrası stres bozuklukları gibi ruhsal bozuklukların genel yaygınlığı %37,6 olarak saptanmıştır (Ercan vd., 2019). Ruh sağlığı sorunlarına müdahalelerde sıklıkla kullanılan (Scaini vd., 2016; Sorias, 2019; Stallard, 2018) bilişsel davranışçı terapi (BDT), çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı sorunlarında etkililiği kanıtlanmış bir terapi yaklaşımıdır.

BDT, duygusal ve davranışsal değişikliklerin kişinin bilişlerindeki (düşünce ve inançlarındaki) değişimle gerçekleştiğini ileri sürmektedir (Beck, 2019). Yapılandırılmış, kısa süreli ve şimdi odaklı bir terapi yaklaşımı olan BDT, danışanın sorunlarının çözümünde işlevsel olmayan düşünce ve davranış örüntülerinin değişmesine odaklanmaktadır (Özdel, 2015). Söz konusu işlevsel olmayan inançlar, bilişsel çarpıtma veya bilişsel hatalar, psikolojik uyumu bozan zihinsel süreçlerdir (Türkçapar, 2018).

BDT, terapistin kılavuzluğunda yürütülen, danışan ile terapistin birlikte yol aldığı kılavuzlu bir keşif sürecidir (Görmez, 2016). Bahsedilen kılavuzlu keşif sürecinde terapistin çocuk ve ergenlerle çalışmasında yardımcı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar BDT'nin çocuk ve ergenlerin gelişim düzeylerine göre uygulanabilmesini sağlayabilmektedir. Örneğin, terapötik hikaye kullanımı, metaforlar, oyunlar, kuklalar ve resimler çocukların gelişimsel sevisine uyarlama sürecinde kullanılabilmektedir (Stallard, 2018). Bu araçlar, çocuk veya ergenin merkeze alınarak BDT'nin uygulama sürecini kolaylaştırıcı, yaratıcı uygulamalar olarak değerlendirilebilir.

BDT'nin madde kullanım bozukluğu, bipolar bozukluk, somatoform bozukluklar, yeme bozuklukları, kişilik bozuklukları ile öfke ve saldırganlık gibi çeşitli ruh sağlığı sorunlarında etkili olduğuna dair önemli kanıtlar bulunmuştur (Hofmann, 2021). Metaanaliz çalışmalarında da BDT'nin etkililiği dair güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Silveus ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, kültürel olarak uyarlanmış BDT uygulamalarının kaygı ve depresyona müdahalede orta ila büyük etki boyutları olduğu belirtilmiştir (Silveus vd., 2023). Bunun yanı sıra kaygıya müdahaleye yönelik BDT'nin çocuklarda ve ergenlerde kaygıyı etkili bir şekilde azalttığı ve işlevselliği iyileştirdiği bulgularına ulaşılmıştır (Kreuze vd., 2018).

BDT'nin çocuk psikoterapisinde kullanımına yönelik araştırmaların yetişkinlerle yürütülen çalışmalardan sonra başladığı belirtilebilir. Bu noktada BDT'nin çocuk ve ergenlerde etkililiğine dair bilgi birikiminin 1990'lı yıllardan sonra elde edildiği söylenebilir (Karakaya &

Öztop, 2013; Sorias, 2019). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinde çocuk ve ergenler Türkiye nüfusunun %26,9'unu oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Bu oran nüfusunun yaklaşık 4'te 1'ini oluşturmakta olup Türkiye nüfusunun önemli düzeyde oranının çocuk ve ergenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Türkiye'de 1997-2018 yılları arasında BDT konusunda yapılan makalelerin içerik analizi ile incelendiği (Bengisoy vd., 2019) bir çalışmada, BDT'nin çocuklarda, ergenlerde ve yaşlı bireylerde uygulamalarının olduğu bildirilmiştir. Ancak çocuk ve ergenlerde BDT uygulamaları konusunda Türkiye'deki lisansüstü tezlerde var olan durum hakkında bilinenler azdır. Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamalarına ilişkin lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada, çocuk ve ergenlerle yapılan BDT uygulamalarına ilişkin var olan durumun ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu noktada lisansüstü tezlerde var olan eğilimin belirlenmesi gelecekte yapılacak çalışmaların özgünlüğüne katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı, çocuklarla ve ergenlerle BDT uygulamaları ile ilgili Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezleri incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İncelenen tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımı nedir?
2. İncelenen lisansüstü tezler hangi enstitülerde yürütülmüştür?
3. İncelenen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. İncelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen lisansüstü tezlerde BDT uygulamaların (bireyle/grupla) dağılımı nasıldır?
6. İncelenen lisansüstü tezlerde araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
7. İncelenen lisansüstü tezlerde deney grubunun oturum sayısına ilişkin dağılım nasıldır?
8. İncelenen lisansüstü tezlerde yer alan değişkenlerin dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma lisansüstü tezlerde çocuk ve ergenlerle BDT ile ilgili çalışmalarda var olan durumu ortaya koymayı, yorumlamayı ve elde edilen bilgiler doğrultusunda öneriler getirmek için doküman incelemesinin yapıldığı nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgu ve olaylara ilişkin yazılı materyallerden elde edilen bilgilerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise YÖK Ulusal Veri Tabanında tam metin erişim izni olan, çalışma grubunda çocuk ve ergenlerin yer aldığı, BDT konusunda deneysel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanmış tezler oluşturmaktadır. Bu kapsamda inceleme ölçütlerine uyan 56 lisansüstü tez araştırma örneklemini oluşturmaktadır.

İşlem

Araştırma kapsamında ilgili çalışmalara ulaşabilmek için YÖK Ulusal Veri Tabanında "bilişsel davranışçı terapi", "bilişsel davranışçı yaklaşım" ve "bilişsel davranışçı" anahtar kelimeleri ile taramalar yapılmıştır. Lisansüstü tezler başlık, özet ve metin incelemeleri

doğrultusunda araştırma konusu ile ilgili olduğu bulanan 56 doküman bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonraki aşamada aktarılan çalışmaların incelenmesi için araştırma soruları bağlamında araştırmacı tarafından oluşturulan tez inceleme formu kullanılmıştır. Oluşturulan bu formda; araştırmanın adı, yılı, lisansüstü tez düzeyi, araştırmanın yapıldığı enstitü, çalışma grubu, araştırma deseni, uygulama türü, deney grubunda yer verilen oturum sayısı ve incelenen değişkenlere yönelik bilgilere yer verilmiştir. Çalışmalar frekans analizi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda "incelenen tezlerin lisansüstü düzeylerine göre dağılımı nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 1'de tezlerin lisansüstü düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 1

İncelenen Lisansüstü Çalışmaların Tez Düzeylerine Göre Dağılımı

Tez Düzeyi	f	%
Yüksek Lisans	20	35, 71
Doktora	36	64, 28
Toplam	56	100

Tablo 1'e göre, Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusunda incelenen 56 lisansüstü tezin %64,28'inin doktora tezi ve %35,71'inin yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktada lisansüstü tezlerde çocuk ve ergenlerde BDT uygulamaları doktora düzeyinde daha fazla yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezler hangi enstitülerde yürütülmüştür?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 2'de tezlerin yürütüldüğü enstitülere göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	32	57,14
Sosyal Bilimler Enstitüsü	16	28,57
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	6	10,71
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2	3,57
Toplam	56	100

Tablo 2'de yer alan Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusunda incelenen 56 lisansüstü tezin enstitülere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların %57,14'ünün Eğitim bilimleri enstitüsünde, %28,57'sinin Sosyal bilimler enstitüsünde, %10,71'inin Sağlık bilimleri enstitüsünde ve %3,57'si ise Lisansüstü eğitim enstitüsünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna göre çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusundaki tezler Eğitim bilimleri enstitüsünde daha sık yürütülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 3'te tezlerin yıllara göre frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3
İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f
2001	1
2004	1
2005	1
2006	2
2007	2
2008	2
2010	1
2011	1
2012	1
2013	2
2014	4
2015	4
2017	6
2018	3
2019	4
2020	4
2021	7
2022	7
2023	3
Toplam	56

Tablo 3'e göre Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusunda incelenen 56 lisansüstü tezin yıllara göre dağılımı 2001 ile 2023 arasında yer almaktadır. Konuyla ilgili çalışmaların en çok 2021-2022 yıllarında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 4'te tezlerde yer alan çalışma gruplarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4
İncelenen Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Çalışma grubu	f	%
İlkokul öğrencileri	3	5,35
Ortaokul öğrencileri	11	19,64
Lise öğrencileri	34	60,71
7-12 yaş kekemelik tanısı olan çocuklar	1	1,78
6-18 yaş DEBH tanısı olan çocuk ve ergenler	1	1,78
8-12 yaş kaygı bozukluğu tanısı olan çocuklar	1	1,78
8-13 yaş kaygı bozukluğu tanısı olan çocuklar	1	1,78
DEHB tanısı olan lise öğrencileri	1	1,78
Çift yumurta ikizi olan lise öğrencileri	1	1,78
14-18 yaş arasındaki suça sürüklenen ergenler	1	1,78
10-14 yaş arasındaki özel yetenek tanısı olan öğrenciler	1	1,78
Toplam	56	100

Not. DEHB; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu.

Tablo 4'te göre Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusunda incelenen 56 lisansüstü tezin çalışma grubunun %60,71'inin lise öğrencileri, %19,64'ünün ortaokul öğrencileri, %5,35'inin ilkokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre en fazla lise öğrencileri ile uygulamaların yapıldığı, lise öğrencilerinden sonra en sık çalışılan grupların ise sırasıyla ortaokul ve lise öğrencileri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezlerde BDT uygulamaların (bireyle/grupla) dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 5'te BDT uygulama türlerine dair tezlerin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5

İncelenen Lisansüstü Tezlerde BDT Uygulamalarının Türlerine Göre Dağılımı

Uygulama türü	**f**	**%**
Psikoeğitim grubu	25	44,64
Grup rehberliği	2	3,57
Grupla psikolojik danışma/terapi grubu	24	42,85
Bireyle psikolojik danışma/bireysel terapi	4	7,14
Destek ve kendine yardım grubu	1	1,78
Toplam	56	100

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye'de çocuklarla ve ergenlerle BDT uygulamaları ile ilgili 56 lisansüstü tezin %44,64'ünde uygulamanın psikoeğitim grubu, %42,85'inde grupla psikolojik danışma/terapi, %7,14'ünde bireyle psikolojik danışma/bireysel terapi, %3,7'sinde grup rehberliği ve %1,78'inde destek ve kendine yardım grubu şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna göre tezlerde psikoeğitim ve grupla psikolojik danışma/terapi grubu daha fazla yer almaktadır

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezlerdeki araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 6'da tezlerin araştırma desenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma deseni	**f**	**%**
Ön test son test kontrol gruplu- izleme testli gerçek deneysel desen	11	19,64
Ön test son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen	3	5,35
Ön test son test kontrol gruplu- izleme testli yarı deneysel desen	18	32,14
Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	14	25
Tek grup ön test son test zayıf deneysel desen	2	3,57
Karma desen	8	14,28
Toplam	56	100

Tablo 6'da yer alan Türkiye'de çocuklarla ve ergenlerle BDT uygulamaları ile ilgili 56 lisansüstü tezde kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde, tezlerin %32,14'ünün ön test son test kontrol gruplu- izleme testli yarı deneysel desende, %25'inin ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende, %19,64'ünün ön test son test kontrol gruplu- izleme testli gerçek deneysel desende, %14,28'inin karma desen, %5,35'inin ön test son test kontrol gruplu gerçek deneysel desende ve %3,57'sinin tek grup ön test son test zayıf deneysel desende gerçekleştirildiği görülmektedir. Buna göre tezlerde ön test son test kontrol gruplu- izleme testli yarı deneysel desenin daha fazla benimsendiği söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezlerde deney grubunun oturum sayısına ilişkin dağılım nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 7'de tezlerde deney grubunun oturum sayılarına göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7

İncelenen Lisansüstü Tezlerin BDT Deney Grubunun Oturum Sayısına Göre Dağılımı

Oturum sayısı	f	%
6	3	5,35
8	14	25
9	2	3,57
10	20	35,71
11	1	1,78
12	10	17,85
13	1	1,78
14	1	1,78
15	2	3,57
16 (2'si aile seansı)	1	1,78
17 (4'ü aile seansı)	1	1,78
Toplam	56	100

Tablo 7'ye göre Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusunda incelenen 56 lisansüstü tezin oturum sayılarının 6-17 arasında değiştiği ve çalışmaların %35'inin 10 oturum, %25'inin 8 oturum ve %17'sinin ise 12 oturum olduğu görülmektedir. Buna göre tezlerde yer alan BDT uygulamalarının çoğu 10 oturumdan oluşmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt amacı doğrultusunda "incelenen lisansüstü tezlerde yer alan değişkenlerin dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 8'de tezlerde incelenen değişkenlere göre frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	f
Duygusal esneklik, psikolojik dayanıklılık	1
Teknoloji bağımlılığı	1
Sınav kaygısı, bilişsel esneklik, dikkat	1
İnternet bağımlılığı, iletişim becerileri, internete ilişkin bilişsel durum	1
Umutsuzluk, affetme esnekliği	1
Motivasyonel eylem çatışması	1
Sosyal kaygı	5
Umutsuzluk	1
Sınav kaygısı	6
Madde kullanma eğilimi (sigara)	1
Kekemelik şiddeti	1
OKB	2
Okul tükenmişliği	1
DEHB, damgalanma, umut	1
Kaygı bozuklukları (DSM 4)	1
Saldırganlık	1
Genel kaygı düzeyi, bilişsel hata, yaşam kalitesi	1

Sınav kaygısı, sürekli kaygı, olumsuz otomatik düşünce	1
Bilişsel esneklik, stresle başa çıkma tarzı	1
Öfke	3
Beden imgesi hoşnutluğu, psikososyal işlevsellik	1
Siber zorbalık	1
Oyun bağımlılığı, saldırganlık düzeyi	1
Psikolojik dayanıklılık, akılcı olmayan inanç	1
Öğrenilmiş güçlülük, otomatik düşünce	1
Akademik öz yeterlik, umut, okulda öznel iyi oluş	1
Kişilerarası duyarlılık, öfke ve düşmanlık	1
Zorbalık, zorbalıkla ile bilişler	1
Duygusal yılmazlık, sosyal beceri, okul uyumu, benlik saygısı	1
Akademik güdülenme, benlik saygısı, akademik başarı, sınav kaygısı	1
Sosyal medya bağımlılığı	1
Problemli internet kullanımı	2
Kaygı	1
Ruminasyon	1
Korku	2
Depresyon	1
Bilişsel hata, psikolojik belirtiler	1
Öfke, saldırganlık	1
DEHB semptomları, yönetici işlevler, yaşam kalitesi, umutsuzluk	1
Kaygı, akademik başarı, bilişsel hata	1
Stresle baş etme, depresif belirti, otomatik düşünce, öz etkililik-yeterlilik	1
Utangaçlık	1
Toplam	56

Not. DEHB: Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, OKB: Obsesif kompulsif bozukluk.

Tablo 8'de yer alan Türkiye'de çocuklarla ve ergenlerle BDT uygulamaları ile ilgili incelenen 56 lisansüstü tezde, bir veya birden fazla değişkenin birlikte ele alındığı ve çalışmalarda en sık araştırılan değişkenlerin sırasıyla sınav kaygısı, sosyal kaygı ve öfke olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı sorunları yaygındır. Bu yaygınlık oranları ruh sağlığı sorunlarına müdahalede etkili yaklaşımlara olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı sorunlarına müdahalede etkisi kanıtlanmış bir terapi olan BDT (Scaini vd., 2016; Sorias, 2019; Stallard, 2018), üzerine pek çok araştırmanın yapıldığı kurama dayalı bir yaklaşımdır. Bu çalışmada Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamaları konusunda yapılan lisansüstü tezler doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu uygulamalar konusunda lisansüstü tezler bağlamında var olan durum ortaya konmuştur ve tezlerdeki genel eğilim belirlenmiştir.

Bu araştırma sonuçları Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamalarına yönelik tezlerin yüksek lisansa kıyasla çoğunlukla doktora düzeyinde yapıldığını ve çalışmaların eğitim bilimleri enstitüsünde daha fazla yürütüldüğünü göstermiştir. Bu konuda tezlerin doktora

düzeyinde daha çok benimsenmesi çocuk ve ergenlerle BDT'de uygulamaya uygulamalarında bilgi ve becerileri uygulamaya koymada uzmanların zorluklarla karşılaşmaları olabilir. Çocuk ve ergenlerle BDT eğitimlerine ilgi artmasına rağmen (Stallard vd., 2014), bu eğitimlere ulaşılabilirlik konusunda Türkiye'de var olan durum araştırılmalıdır. Bununla birlikte okullarda ruh sağlığı hizmetleri kapsamında BDT'nin klinik düzeyde belirtileri olmayan çocuk ve ergenlerle uygulanmasında elde edilen anlamlı sonuçlar (Yeo vd., 2016), eğitim bilimleri enstitüsünde bu çalışmaların yürütülmesinde etkili olabilir. Bu araştırmanın bir diğer sonucu, Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamalarına yönelik tezlerin 2021-2022 yıllarında daha fazla sayıda olduğudur. Bu noktada hem dünyada hem de Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların artış gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamalarında lise öğrencileri ile çalışmaya yönelik bir eğilim olduğunu göstermiştir. Bu durum BDT'nin çocuklarla uygulama güçlüklerinden kaynaklanabilir. BDT soyut kavramlar içerir ve çocuğun gelişim düzeyine göre uyarlanmasında yaratıcı ve eğlenceli yöntemler gerektirir (Friedberg & McClure, 2020; Stallard, 2018). Görmez (2016) BDT kuramını ve terapi sürecinde metaforik anlatımın olduğu bir dil kullanımından bahsetmektedir. Dolayısıyla sıra ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların BDT terminolojisini kullanırken çocuğun gelişim düzeyini göz önüne alması önemlidir. Bu çalışmanın önemli bir bulgusu okul öncesi dönemdeki çocuklarla yürütülen BDT uygulamalarına rastlanmamış olmasıdır. Bu bağlamda 6 yaş ve daha küçük çocuklarla BDT uygulamaları konusunda araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma sonucunda psikoeğitim ve grupla psikolojik danışma/terapi grubu çocuk ve ergenlerle BDT uygulamalarında en sık kullanılan uygulamalar olması beklenen bir sonuçtur. BDT'nin grupla uygulamalarına alanyazında sıklıkla karşılaşılmaktadır (In-Albon & Schneider, 2006; Yeo vd., 2016). Uygulamaların 10 oturum şeklinde planlandığı da elde edilen sonuçlardandır. Bu durum BDT'nin yapılandırılmış ve zaman sınırlı bir sürece dayanmasından (Beck, 2019; Türkçapar, 2018) kaynaklanabilir. Grup uygulamalarının BDT'de kullanımının olumlu yönleri vardır. Örneğin, psikoeğitim çalışmalarında birden fazla danışana aynı anda ulaşılabilir ve danışan sorunu hakkında bilgi edinebilir. Bilgi edinmekle birlikte çeşitli beceriler de kazanarak psikoeğitim grubundan farkındalık ve beceri kazanarak ayrılabilir. Bu bağlamda yapılandırılmış zaman sınırlı bir süreç içinde BDT, çocuk ve ergenlerle yürütülen grup uygulamalarında avantajlara sahip olabilir.

Bu çalışma sonuçları, tezlerde sınav kaygısı ve sosyal kaygı değişkenlerinin daha fazla araştırıldığını göstermiştir. BDT'nin kaygı bozukluklarına müdahalede sıklıkla araştırıldığı ve kaygı üzerinde anlamlı etkisi olduğu bilinmektedir (In-Albon & Schneider, 2006; James vd., 2020). Sınav kaygısına (Yeo vd., 2016) ve sosyal kaygıya (Kindred vd., 2022) müdahalede de BDT etkili bir terapidir. Bu bağlamda Türkiye'de de çocuk ve ergenlerle BDT uygulamalarında kaygı konusunun ele alınması beklenen bir sonuçtur.

Nitekim bu çalışma bulguları göz önünde bulundurularak gelecekte yapılacak çalışmalara öneriler getirilebilir. BDT kendine yardım uygulamaları ile ruh sağlığı hizmetlerinin erişilebilirliğini de arttırabilecek bir terapi modelidir (Williams & Martinez, 2008). Destek ve kendine yardım grubuna yönelik bu çalışma kapsamında bir teze rastlanmıştır. Söz edilen çalışmada sanal gerçeklik temelli kendine yardım uygulaması olarak geliştirilmiştir (Akdağ Çebi, 2021). Bu bağlamda gelecekte yapılacak çalışmalarda BDT temelli kendine yardım

uygulamaları geliştirilebilir. Bu çalışmalar teknoloji destekli ve sanal gerçeklik temelli uygulamalar içerebilir. BDT uygulamaları konusunda kültürel uyarlamaların etkisini incelemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Silveus vd., 2023). Türkiye'de çocuk ve ergenlerle BDT konusunda kültüre özgü uyarlamalar yapılması önemli olabilir. Bununla birlikte BDT'ye ebeveyn katılımının sonuçlar üzerinde olumlu etkisi olduğu bildirilmiştir (Kreuze vd., 2018; Tekbaş & Koçtürk, 2023). Yapılan çalışmalarda çocuk ve ergenlerle BDT sürecine aile katılımının da dahil edilmesine yönelik çalışmalar planlanabilir. Bununla birlikte bu çalışma bulguları tezlerde ilkokul çocuklarına yönelik BDT uygulamalarına yeterince ilgi gösterilmediğini ortaya koymuştur. Oysaki Türkiye'de ilkokul çağındaki çocuklarla ruhsal sorunların yaygınlığının yüksek olduğu bildirilmiştir (Ercan vd., 2019). Dolayısıyla ilkokul çocuklarına yönelik BDT uygulamaları konusunda yapılacak çalışmalar alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akdağ Çebi, C. (2021). S*ınav kaygısı için bilişsel davranışçı terapi temelli sanal gerçeklik destek programının geliştirilmesi ve etkinliğinin test edilmesi* (Tez No. 697737) [Yüksek lisans tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Beck, J. (2019). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi* [Cognitive behavior therapy: Basics and beyond] (M. Şahin, Çev. Ed.; 2.basımdan çeviri). Nobel Yayıncılık.

Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkivanç, F., Şahin, S., & İskifoğlu, T. Ç. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journ*al, 9(54), 54.

Ercan, E. S., Polanczyk, G., Akyol Ardıc, U., Yuce, D., Karacetın, G., Tufan, A. E., Tural, U., Aksu, H., Aktepe, E., Rodopman Arman, A., Başgül, S., Bılac, O., Coşkun, M., Celık, G. G., Karakoc Demırkaya, S., Dursun, B. O., Durukan, İ., Fidan, T., Perdahlı Fiş, N., … Yıldız, N. (2019). The prevalence of childhood psychopathology in Turkey: A cross-sectional multicenter nationwide study (EPICPAT-T). *Nordic Journal of Psychiatry,* 73(2), 132-140. https://doi.org/10.1080/08039488.2019.1574892

Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2020). *Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapi uygulamaları klinik uygulamalarda temel ilkeler* (M. Z. Sungur, H. Bayar, A. Kılınçaslan, S. Batmaz, & I. Uzun, Ed.; 1. bs). Düşyeri kitap.

Görmez, V. (2016). Bilişsel davranışçı terapide temel kavramlar: Bir teknisyen olarak terapistin malzeme çantasına genel bakış. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 23(2).

Hofmann, S. G. (2021). The Future of cognitive behavioral therapy. *Cognitive Therapy and Research,* 45(3), 383-384. https://doi.org/10.1007/s10608-021-10232-6

In-Albon, T., & Schneider, S. (2006). Psychotherapy of childhood anxiety disorders: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics,* 76(1), 15-24. https://doi.org/10.1159/000096361

James, A. C., Reardon, T., Soler, A., James, G., & Creswell, C. (2020). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11. https://doi.org/10.1002/14651858.CD013162.pub2

Karakaya, E., & Öztop, D. B. (2013). Kaygı Bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi. *bilişsel davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *2*, 10- 24.

Kindred, R., Bates, G. W., & McBride, N. L. (2022). Long-term outcomes of cognitive behavioural therapy for social anxiety disorder: A meta-analysis of randomised controlled trials. *Journal of Anxiety Disorders*, 92, 102640. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2022.102640

Kreuze, L. J., Pijnenborg, G. H. M., de Jonge, Y. B., & Nauta, M. H. (2018). Cognitive-behavior therapy for children and adolescents with anxiety disorders: A meta-analysis of secondary outcomes. *Journal of Anxiety Disorders*, 60, 43-57. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.10.005

Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics,* 8, 10-20.

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. https://doi.org/10.1111/jcpp.12381

Scaini, S., Belotti, R., Ogliari, A., & Battaglia, M. (2016). A comprehensive meta-analysis of cognitive-behavioral interventions for social anxiety disorder in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders,* 42, 105-112. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.05.008

Silveus, S. A., Schmit, M. K., Oliveira, J. T., & Hughes, L. E. (2023). Meta-analysis of culturally adapted cognitive behavioral therapy for anxiety and depression. *Journal of Counseling & Development*, 101(2), 129-142. https://doi.org/10.1002/jcad.12463

Sorias, O. (2019). *Çocuklar ve ergenler için bilişsel davranışçı terapi temel ilkeler ve teknikler* (O. Sorias, Ed.; 1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Stallard, P. (2018). *İyi düşün iyi hisset* (C. Gökçen, Çev.; 2. bs). Say Yayınları.

Stallard, P., Myles, P., & Branson, A. (2014). The cognitive behaviour therapy scale for children and young people (CBTS-CYP): *Development and Psychometric Properties. Behavioural And Cognitive Psychotherapy*, 42(3), 269-282. https://doi.org/10.1017/S135246581300115X

Tekbaş, G., & Koçtürk, N. (2023). Parent participation in cognitive behavioral therapy for children and adolescents: A scoping review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15(3), 3. https://doi.org/10.18863/pgy.1150920

Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama* (2. bs). Epsilon Yayınevi.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022, Nisan 20). *İstatistiklerle Çocuk, 2021*. 14 Aralık 2022 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633 adresinden edinilmiştir.

Williams, C., & Martinez, R. (2008). Increasing access to CBT: Stepped care and CBT self-help models in practice. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(6), 675-683. https://doi.org/10.1017/S1352465808004864

Yeo, L. S., Goh, V. G., & Liem, G. A. D. (2016). School-based intervention for test anxiety. *Chıld & Youth Care Forum*, 45(1), 1-17. https://doi.org/10.1007/s10566-015-9314-1

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.

Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Psiko-Eğitim Programının Beliren Yetişkinlerin İletişiminde Çözüm Odaklılıkları ve Mental İyi Oluşlarına Etkisi

The Effect of Psychoeducation Programme Based on Soltion-Focused Approach on Solution Focality in Communication and Mental Well-Being of Emerging Adults

Rezzan Gündoğdu[55], Ekrem Sedat Şahin[56]

Özet

Bu araştırmada beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin iletişimde çözüm odaklılıkları ve mental iyi oluşları üzerinde Çözüm Odaklı Yaklaşım Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından 90'ar dakika ve 12 oturumluk psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 16'şar beliren yetişkin katılımcı ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu yansız olarak oluşturulduktan sonra her iki grubun üyelerine de ön test olarak İletişimde Çözüm Odaklılık Ölçeği ve Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Ardından deney grubundaki bireylere haftada bir oturum olmak üzere psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Diğer yandan kontrol grubunun üyelerine herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Psiko-eğitim programının ardından hem deney hem de kontrol grubundaki bireylere ön testte kullanılan ölçme araçları, son test olarak uygulanmıştır. Son testten iki ay sonra ise izleme testi yapılmıştır. Çalışma sonucunda Çözüm Odaklı Yaklaşım temelli psiko-eğitim programının beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılık ve mental iyi oluşlarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Diğer yandan Çözüm Odaklı Yaklaşım temelli psiko-eğitim programının katılımcıların mental iyi oluşları üzerindeki etkisinin uzun süreli olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları literatür doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çözüm odaklı yaklaşım, İletişimde çözüm odaklılık, Mental iyi oluş, Deneysel desen

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of Solution Focused Approach Based Psycho-Education Programme on the solution focality in communication and mental well-being of individuals in emerging adulthood. A psycho-education programme of 12 sessions of 90 minutes each was prepared by the researchers. The research was designed according to the pre-test post-test control group experimental design. The experimental and control groups consisted of 16 emerging adult participants. After the experimental and control groups were randomly formed, the Solution Focality in Communication Scale and Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale were administered to the members of both groups as a pre-test. Then, psycho-education programme was applied to the individuals in the experimental group, one session per week. On the other hand, no application was made to the members of the control group. After the psycho-education programme, the measurement tools used in the pre-test were applied to the individuals in both the experimental and control groups as a post-test. Two months after the post-test, a follow-up test was conducted. As a result of the study, it was found that the Solution Focused Approach-based psycho-education programme positively affected emerging adults' solution focality in communication and mental well-being. On the other hand, it was determined that the effect of the Solution Focused Approach-based psycho-education programme on the mental well-being of the participants was not long-term. The results of the study were discussed and interpreted in line with the literature.

[55] [1]Prof Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye. rezgundogdu@gmail.com

[56] Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, Türkiye. ekremsedat33@gmail.com

Keywords: Solution focused approach, Solution focality in communication, Mental well-being, Experimental design

GİRİŞ

Çözüm Odaklı Yaklaşım (ÇOY) Steve de Shazer, Insoo Kim Berg ve arkadaşları tarafından seksenli yıllarda Wisconsin'deki Kısa Aile Terapisi Merkezi'nde geliştirilmiş terapötik modeldir (de Shazer vd., 2007; Neipp ve Beyebach, 2022). Günümüzde Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi; daha genel adıyla "Çözüm Odaklı Yaklaşım" olarak ifade edilmektedir. Yaklaşım psikiyatri, psikolojik danışmanlık, klinik psikoloji, koçluk, sosyal hizmet ve hatta hemşirelik de dâhil olmak üzere birçok farklı alanda hizmet veren insana yardım mesleği uzmanlarınca tercih edilmektedir (Şahin ve Siyez, 2023). Çözüm odaklı terapi insanların güçlü yönlerini ve bunların değişim sürecine nasıl uygulanabileceğini vurgular. ÇOY'un varsayımı, bireylerin kendi sorunlarını çözmek için gerekli kaynaklara sahip olduklarıdır (Corcoran ve Pillai, 2007). Terapide bu kaynaklar ve güçlü yönler temel alınarak danışanın değişimine katkı sağlanabilir.

ÇOY, gelecek odaklı ve hedef yönelimli bir modeldir. Bu yaklaşımda sorunlar yerine çözümlere odaklanılır (Grant vd., 2012). Bu bakımdan ÇOY, bir problem çözme prosedürü değil; çözüm oluşturma sürecidir. Sorunun içindeki istisnai durum ve anlar değişim için çıkış noktaları arasındadır (Corey, 2008; Neipp ve Beyebach, 2022). Terapide "bozulmamışsa onarma", "işleyen çözüm yollarına başvurmada ısrar et" ve "işlemeyen çözüm yollarına başvurma ve farklı çözüm yolları dene" (Berg ve Miller, 1992) şeklinde üç temel kural takip edilir. ÇOY uzmanlarının mantığına göre eğer danışanın bir sorunu varsa, şu anda yanlış bir şey yapıyor olmalıdır. İstemeden de olsa sorunu devam ettiren bir şey yapmaya devam etmesi problemin de devam etmesine neden olmaktadır. Terapinin amacı, danışanın neyi yanlış yaptığını bulmak ve onu, bunu yapmayı bırakmaya ve yerine daha etkili başka bir davranış koymaya ikna etmektir (Visser, 2013). Özetle çözüm odaklı terapide insanın hayatında yolunda giden süreçlere zarar vermeden, olumlu sonuçlar üreten çözüm yollarını gerektiğinde kullanmaktan çekinmeden fakat işlemeyen çözüm yollarını kullanmak için ısrarcı olmadan danışanın değişim ve gelişimine destek olunmaya çalışılır.

ÇOY, destekleyici ilişkiler kurmaya odaklanır (Kwarme vd., 2010). Destekleyici ilişkinin kurulmasında dilin temel faktör olduğu belirtilebilir. Filozof Wittgenstein'in dil konusundaki görüşlerinden etkilenen de Shazer, yaklaşımında dilin kullanımını önemser. Kişinin geleceği hakkında müzakerelerde ve harekete geçme konusunda dil esas araçtır. Diğer bir ifade ile sosyal gerçekliği dil yaratır (Chang & Nylund, 2013; Şahin ve Siyez, 2023). Dil, terapötik sürecin merkezindedir. de Shazer'a göre "dil," insan dünyasını oluşturur ve insan dünyası da tüm dünyayı oluşturur (de Shazer ve Berg, 1992). Algıların dil aracılığıyla başkalarıyla paylaşılması ve diyaloglara girilmesi gerçekliğin şekillendirilmesini sağlar (de Shazer, 1994). Dolayısıyla, çözüm odaklı uygulayıcı, danışanların sorunlarına bakış açılarını, çözüm

potansiyellerini ve değişim beklentilerini etkilemek için dili kullanır (Berg ve De Jong, 1996). ÇOY'da baskın patolojikleştirici ruh sağlığı söylemi kullanılmaz; neyin iyi gittiğine odaklanılır. Sorunsuz zamanlar, istisnalar, benzersiz sonuçlar ve danışanların kendilerini baskıcı kültürel hikâyelerden nasıl uzaklaştırdıklarını sorarak patolojik dilin kullanımından kaçınılır (Chang & Nylund, 2013). ÇOY'da kullanılan işbirlikçi dil ile danışanın değişimi arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunur (Franklin vd., 2016). Bu yaklaşım açısından dilin önemli bir müdahale ve değişim aracı olduğu söylenebilir. Yaklaşıma dayalı terapötik süreçler ya da eğitim programları aracılığı ile bireyler, çözüm odaklı dili kullanmayı öğrenebilir. Çözüm odaklı dili kullanma bireyin sosyal ilişkilerini ve ruh sağlığını olumlu etkileyebilir.

ÇOY'un güçlü yanı esneklik kapasitesi ve değişim hızıdır. Birkaç seanstan sonra bile danışanların özgüvenlerinde hissedilir bir artış meydana gelebilmektedir. ÇOY, danışanların kendi yeteneklerine, sosyal, duygusal ve ilişkisel becerilerine olan güvenlerini artırabileceğini öne sürmektedir (Ciuffardi vd., 2013). Literatür incelendiğinde çözüm odaklı süreçler ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğu görülebilir. Şanal Karahan (2016) çözüm odaklı düşünme ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Javid ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çözüm odaklı yaklaşım temelli hazırlanan psiko-eğitim programının beliren yetişkinlerin depresyon ve kaygı seviyesini düşürdüğü bulunmuştur. Tanrıkulu ve Karaca (2021) tarafından ergenlere yönelik gerçekleştirilen araştırmada çözüm odaklı yaklaşıma dayalı akademik erteleme programının katılımcıların öznel iyi oluşlarını olumlu etkilediği bulunmuştur.

Ruh sağlığı kavramı aslında genel sağlık yapısının önemli bir yönüdür. Ruhsal hastalıkların önlenmesi, tedavisi ve rehabilitasyonu için kullanılan yöntemlerin tümünü ifade eder (Javid vd., 2019). Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre kişisel, toplumsal ve sosyo-ekonomik gelişim için çok önemli bir gereklilik olan ruh sağlığı; ruhsal bozuklukların yokluğundan daha fazlasıdır ve temel bir insan hakkıdır. DSÖ'nün tanımına göre ruh sağlığı, insanların yaşamın stresleriyle başa çıkmalarını, yeteneklerinin farkına varmalarını, iyi öğrenip; iyi çalışmalarını ve topluma katkıda bulunmalarını sağlayan psikolojik iyilik halidir. Ruh sağlığı; karar verme, ilişkiler kurma ve içinde yaşadığımız dünyayı şekillendirme konusundaki bireysel ve kolektif yeteneklerimizi destekleyen sağlık ve refahın ayrılmaz bir bileşenidir (DSÖ, 2022). Özetle ruh sağlığı, sadece psikolojik yapımızı değil; fizyolojik ve sosyal süreçlerimizi de belirleyici olan ana bir faktör olarak nitelenebilir. Ruhsal olarak sağlıklı olma durumunun literatürde psikolojik iyilik hali veya öznel/psikolojik iyi oluş ya da mental iyi oluş (Diener, 1984; Keldal, 2015; Tennant vd., 2007; Tuzgöl Dost, 2010) şeklinde ifade edildiği görülebilir.

Psikolojik olarak iyi olmak ne anlama gelmektedir? Bu sorunun cevabı için eudaimonik ve hedonik bakış açıları ön plana çıkar (Ryff ve Keyes, 1995). İnsanın özerk olması, diğer insanlarla etkili iletişim kurması, kendini kabul etmesi, hayatında amaç ve anlam bulması, çevresel fırsat ve imkânlarını kullanarak kişisel gelişimini sağlaması eudamonik süreçleridir

(Ryan ve Deci, 2001). Diener (1984) hedonik süreçleri; insanın kendini rahatsız eden, olumsuz duyguları daha az yaşaması buna karşın hoşnut olduğu, olumlu duyguları sık ve yoğun yaşayarak hayatından yüksek doyum alması şeklinde ifade eder. Yazara göre öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumları ile olumlu ve olumsuz duygulanımlarına ilişkin yaptıkları genel bir değerlendirmedir. Bu kapsamda bireyin daha çok olumlu duygu ve daha az olumsuz duygu yaşayarak hayatından memnuniyet duyması ve aynı zamanda kendini kabul etmesi, diğerleriyle doyurucu ilişkiler kurması, kişisel ve çevresel potansiyellerini etkin şekilde kullanarak belirlediği amaçlara ulaşması, hayatında bir anlama sahip olması psikolojik iyi oluşu sağlayabilir. Diğer yandan sağlanan bu psikolojik iyi oluşun bireyce de "iyi" olarak değerlendirilmesinin tam bir psikolojik iyi oluş için gerekli olduğu söylenebilir.

İnsanın ruh sağlığı kişisel iletişimin kalitesine bağlıdır (Farah Bakhsh, 2007). Çözüm odaklı yaklaşımda dil önemli bir müdahale ve değişim aracıdır (Şahin ve Derin, 2020). "Çözüm odaklı yaklaşım süreçlerinin bireylere öğretilmesi, onların psikolojik iyilik hallerine katkı sağlayabilir" düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada; ÇOY temel alınarak geliştirilen psiko-eğitim programının beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılıkları ve mental iyi oluşlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada test edilen denenceler aşağıda sunulmuştur:

D1: ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki beliren yetişkinlerin İletişimde Çözüm Odaklılık Ölçeği (İÇOÖ) son test puan ortalamaları, sön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D2: ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki beliren yetişkinlerin Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİOÖ) son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D3: ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki beliren yetişkinlerin İÇOÖ son test puan ortalamaları bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki beliren yetişkinlerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D4: ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki beliren yetişkinlerin WEMİOÖ son test puan ortalamaları bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki beliren yetişkinlerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

D5: ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki beliren yetişkinlerin İÇOÖ son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D6: ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanan deney grubundaki beliren yetişkinlerin WEMİOÖ son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D7: Kontrol grubundaki beliren yetişkinlerin İÇOÖ sön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

D8: Kontrol grubundaki beliren yetişkinlerin WEMİOÖ sön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, deney ve kontrol grubu, çalışmada kullanılan ölçme araçları ve gerçekleştirilen istatistiki analizeler hakkında bilgi sunulmuştur. Ayrıca ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı tanıtılmıştır.

Araştırma Modeli

ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın etkisinin test edildiği bu araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen (Creswel, 2014) kullanılmıştır. Son test uygulamasından iki ay sonra izleme testi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol grubu Orta Anadolu'da bulunan bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanı'nda öğrenim görmekte olan beliren yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Deney grubunda 9 kadın ve 7 erkek toplam 16 katılımcı; benzer şekilde kontrol grubunda ise 6 erkek ve 10 kadın toplam 16 beliren yetişkin bulunmaktadır. Araştırmacılar psiko-eğitim çalışmasına ilişkin duyuruyu yaptıktan sonra, katılmak isteyenler arasından yansız atama yolu ile katılımcılar deney ve kontrol grubuna alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol grubundaki bireylere Şahin ve Derin (2020) tarafından geliştirilen İletişimde Çözüm Odaklılık Ölçeği (İÇOÖ), Tennant ve diğerlerinin (2007) geliştirdiği, Türkçe'ye uyarlaması Keldal (2015) tarafından gerçekleştirilen Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİOÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) uygulanmıştır.

İletişimde Çözüm Odaklılık Ölçeği (İÇOÖ)

Bu ölçme aracı 18 ve daha üst yaşlarda olan bireylerin iletişim süreçlerindeki çözüm odaklılık düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. İÇOÖ'nün yapı geçerliliği kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin 17 madde ve üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu üç faktörlü ve 17 maddeli yapının toplam varyansın yüzde 52.04'nü açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin bu hali Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmek amacıyla başka bir yetişkin gruba uygulanmış ve DFA'da uyum elde indeksi değerleri; χ^2/sd=1.84, RMSEA=.068 CFI=.92, IFI=.92, GFI=.88 ve AGFI=.83 olarak

bulunmuştur. İÇOÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .87'dir (Şahin ve Derin, 2020).

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİOÖ)

Bu ölçme aracı Tennant ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiş ve kültürümüze Keldal (2015) tarafından uyarlanmıştır. WEMİOÖ, uyarlama sürecinde 16-70 yaş arası bireylere uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (AFA) ve (DFA) yöntemleri ile incelenmiştir. Tek faktör ve 14 madde olan ölçeğin kültürümüz için elde edilen uyum iyiliği değerleri; χ^2/sd=3.71, RMR=.054, CFI=.96, IFI=.96, NFI=.94 ve NNFI=.95 şeklindedir. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliliğinin de yüksek olduğu uyarlama çalışmasında tespit edilmiştir. WEMİOÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .92'dir (Keldal, 2015).

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacılar tarafından hazırlanan KBF'de katılımcıların cinsiyet, yaş ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine ilişkin sorular bulunmaktadır.

ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı ve İşlem

ÇOY'un kavram ve süreçleri temel alınarak 90'ar dakika süren, 12 oturumluk psiko-eğitim programı araştırmacılarca geliştirilmiştir. Programın içeriğinde yaklaşımın kuramsal tanıtımı, terapötik teknikleri bulunmaktadır. Programda gerek oturumlarda gerekse de oturum dışında uygulanan ödev ve etkinlikler bulunmaktadır. Diğer yandan programda bibliyoterapi uygulamaları da bulunmaktadır. Uygulamaya geçilmeden her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Program, deney grubundaki katılımcılara bir araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki bireylere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Psiko-eğitim programı bittikten sonra deney ve kontrol grubuna ön testte sunulan ölçme araçları son test olarak da her iki gruba uygulanmıştır. Son testin gerçekleştirilmesinden 60 gün sonra deney grubundaki katılımcılara ilgili ölçme araçları izleme testi olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen Veriler SPSS 25.0 ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann-Whitney U Testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını analiz etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Büyüköztürk, 2007) kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılık ve mental iyi oluş düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada, araştırmanın hipotezlerine ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının iletişimde çözüm odaklılık ve mental iyi oluşlarına ilişkin ön test puanları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcıların İÇOÖ ve WEMİOÖ Ön-Son ve İzleme Testi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Gruplar	**Ön Test**			**Son Test**			**İzleme Testi**		
		N	$\overline{X}$	Ss	N	$\overline{X}$	Ss	N	$\overline{X}$	Ss
İÇOÖ	Deney	16	64.12	5.43	16	71.56	6.41	16	66.19	7.87
	Kontrol	16	67.69	7.17	16	66.00	6.76	-	-	-
WEMİOÖ	Deney	16	50.43	7.53	16	58.18	6.03	16	48.37	10.16
	Kontrol	16	50.00	8.59	16	50.50	9.11	-	-	-

Tablo 1'de araştırmanın katılımcıları olan deney ve kontrol grubundaki beliren yetişkinlerin İÇOÖ ve WEMİOÖ'den aldıkları ön ve son test puan ortamaları ve standart sapmaları sunulmuştur. Ayrıca deney grubunun izleme testi sonuçları da Tablo 1'de bulunmaktadır.

Denence 1'e İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. denencesini test etmek için deney grubunun İÇOÖ ön test-son test sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo. 2. *Deney grubunun İÇOÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Değişken	Test	Betimsel İstatistikler			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
		n	$\bar{X}$	Ss	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplam	z	P
İÇOÖ	Ön Test	16	64.12	5.43	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Son Test	16	71.56	6.41	Pozitif Sıra	16	8.5	136.00	3.521*	.001
					Eşit	0				

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubunun İÇOÖ'den elde etmiş olduğu ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (z=3.521; p=0.001<0.05). Sıra toplamları farklarına bakıldığında, söz konusu bu farklılığın pozitif sıralar lehine olduğu, daha açık bir ifadeyle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç ilgili denencenin doğrulandığını ifade etmektedir. Elde edilen sonuç doğrultusunda ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılık düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Denence 2'ye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. denencesini test etmek için deney grubunun WEMİOÖ ön test- son test sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo. 3. *Deney grubunun WEMİOÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Değişken	Test	Betimsel İstatistikler			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
		n	$\bar{X}$	Ss	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplam	z	P
WEMİOÖ	Ön Test	16	50.43	7.53	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Son Test	16	58.18	6.03	Pozitif Sıra	16	8.5	136.00	3.522*	.000
					Eşit	0[c]				

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunun WEMİOÖ'den elde etmiş olduğu ön test ve son test ortalama puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (z=3.522; p=0.001<0.05). Sıra toplamları farklarına bakıldığında, söz konusu bu farklılığın pozitif sıralar lehine olduğu, daha açık bir ifadeyle son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç ilgili denencenin doğrulandığını ifade etmektedir. Elde edilen sonuç doğrultusunda ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın beliren yetişkinlerin mental iyi oluş düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Denence 3'e İlişkin Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol grubuna eğitim sonrasında uygulanan İÇOÖ'ye ilişkin sonuçlar Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te özetlendiği gibidir.

Tablo 4. *Deney ve kontrol gruplarının İÇOÖ son test Mann-Whitney U Testi sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İÇOÖ	Deney	16	20.09	321.50	70.500	0.029
	Kontrol	16	12.91	206.50		

Tablo 4'e göre, 12 haftalık ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın sonunda, deney grubundaki katılımcılarla kontrol grubundaki katılımcıların iletişimde çözüm odaklılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (U= 70.500, p < .05). Buna bağlı olarak gerçekleştirilen psiko-eğitim programının beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılıkları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Denence 4'e İlişkin Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol grubuna eğitim sonrasında uygulanan WEMİOÖ'ye ilişkin sonuçlar Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te özetlendiği gibidir.

Tablo 5. *Deney ve kontrol gruplarının WEMİOÖ son test Mann-Whitney U Testi sonuçları*

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
WEMİOÖ	Deney	16	20.63	330.00	70.503	0.029
	Kontrol	16	12.38	198.00		

Tablo 5'e göre, 12 haftalık ÇOY temelli psiko-eğitim programının sonunda, deney grubundaki katılımcılarla kontrol grubundaki katılımcıların mental iyi oluş puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (U= 70.503, p < .05). Buna bağlı olarak gerçekleştirilen psiko-eğitim programı'nın beliren yetişkinlerin mental iyi oluşları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Denence 5'e İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. denencesini test etmek için deney grubunun İÇOÖ son test ve izleme testi sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Deney grubunun İÇOÖ son test ve izleme testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Değişken	Test	Betimsel İstatistikler			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları					
		n	X̄	Ss	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplam	z	P
İÇOÖ	İzl. T.	16	66.19	7.87	Negatif Sıra	10	7.70	77.00		
	Son Test	16	71.56	6.41	Pozitif Sıra	5	8.60	43.00	0.967	0.333
					Eşit	1				

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubunun İÇOÖ'den elde etmiş olduğu son test ve izleme test ortalama puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır (z=0.967; p>0,05). Bu sonuç açısından denencenin desteklendiği ve deney grubunda iletişimde çözüm odaklılık açısından ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Denence 6'ya İlişkin Bulgular

Araştırmanın 6. denencesini test etmek için deney grubunun WEMİOÖ son test ve izleme testi sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Deney grubunun WEMİOÖ son test ve izleme testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Değişken	Test	Betimsel İstatistikler			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları					
		n	X̄	Ss	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplam	z	P
WEMİOÖ	İzl. T.	16	48.37	10.16	Negatif Sıra	13	7.88	102.50		
	Son Test	16	58.18	6.03	Pozitif Sıra	1	2.50	2.50	3.149	0.002
					Eşit	2				

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubunun WEMİOÖ'den elde etmiş olduğu son test ve izleme test ortalama puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır (z=3.149; p<0.05). Bu sonuç açısından denencenin desteklenmediği ve deney grubunda mental iyi oluş açısından açısından ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın etkisinin kalıcı olmadığı söylenebilir.

Denence 7'ye İlişkin Bulgular

Araştırmanın 7. denencesini test etmek için kontrol grubunun İÇOÖ ön test- son test sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Kontrol grubunun İÇOÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Değişken	Test	Betimsel İstatistikler			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
		n	$\bar{X}$	Ss	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplam	z	P
İÇOÖ	Ön Test	16	66.17	7.17	Negatif Sıra	10	8.05	8.50		
	Son Test	16	66.00	6.76	Pozitif Sıra	5	7.90	39.50	1.167	0.243
					Eşit	1				

Tablo 8'de görüldüğü gibi kontrol grubunun İÇOÖ ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=1.167$; $p=0.243>0.05$). Bu sonuca göre ilgili denence doğrulanmıştır.

Denence 8'e İlişkin Bulgular

Araştırmanın 8. denencesini test etmek için kontrol grubunun WEMİOÖ ön test- son test sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Kontrol grubunun WEMİOÖ Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

Değişken	Test	Betimsel İstatistikler			Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi					
		n	$\bar{X}$	Ss	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplam	z	P
WEMİOÖ	Ön Test	16	50.00	8.59	Negatif Sıra	8	7.94	63.50		
	Son Test	16	50.50	9.11	Pozitif Sıra	8	9.06	72.50	0.233	0.815
					Eşit	0				

Tablo 9'da görüldüğü gibi kontrol grubunun WEMİOÖ ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (z=0.233; p=0.815>0.05). Bu sonuca göre ilgili denence doğrulanmıştır.

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırma sonucunda altıncı denence hariç diğerlerinin ispatlandığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile ÇOY temelli psiko-eğitim programı beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılık ve mental iyi oluşlarını olumlu etkilemiştir. İzleme testi sonucunda deney grubundaki beliren yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılıklarının son testte elde edilen sonuçlara benzediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile ÇOY temelli psiko-eğitim programının etkisinin iletişimde çözüm odaklılık üzerinde kalıcı etkisi olduğu söylenebilir. Bu sonuç Şanal Karahan (2016) ve Tanrıkulu ve Karaca'nın (2021) araştırmalarından elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. ÇOY'da dil değişimin anahtarı olarak nitelenir. Bu çalışmadaki psiko-eğitim sayesinde beliren yetişkinler çözüm odaklı dili kullanmayı öğrenmişlerdir. Bu öğrenmenin onlara iletişim süreçlerinde çözüm odaklı olmalarını, sorunlardan ziyade çözüme odaklanmalarını, yaşadıkları olay ve durumlardaki güçlüklere saplanıp kalmak yerine gelecekte sorunun olmadığı anlara odaklanmalarını sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca iletişimde çözüm odaklılıkları ile sosyal ilişkilerinde de daha verimli süreçler yaşayacakları ifade edilebilir.

Araştırmada ÇOY temelli psiko-eğitim programının katılımcıların mental iyi oluşları üzerindeki etkisinin uzun süreli olmadığı belirlenmiştir. Deney grubundaki bireylerin izleme testi puanları son test puanlarına göre anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. Mental iyi oluştaki pozitif etkinin uzun sürmemesinde ülkemizde yaşanan 6 Şubat depremlerinin etkisi olduğu belirtilebilir. Deney çalışması ve son test depremlerden önce; izleme testi ise sonra gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki katılımcıların bazılarının depremi doğrudan yaşamış olması, geri kalanların da gerek görsel ve yazılı medyadan yaşanan depreme ilişkin gördükleri ve duyduklarının etkisinde kalmaları ve gerekse de yaşadıkları yerlerde deprem olabileceği endişesi izleme testinde deney grubundaki katılımcıların mental iyi oluş puanlarının düşmesinin nedeni olabilir.

SINIRLILIK ve ÖNERİLER

Araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bunlardan ilki araştırmanın deney ve kontrol grubundaki beliren yetişkinlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanı'ndaki öğrencilerden oluşması sınırlılıklardan biri olarak belirtilebilir. Öğrencilerin aldıkları eğitim açısından benzer özelliklere sahip olması ve ÇOY'a ilişkin ön bilgilerinin olması araştırma sonuçlarına yansımış olabilir. Bu nedenle ilerleyen zamanlarda gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarda başka alanlarda öğrenim gören ve hatta üniversite eğitimine devam etmeyen beliren yetişkinlere de ÇOY Temelli Psiko-Eğitim Programı uygulanabilir. Ayrıca belirtilen

psiko-eğitim programı daha üst yaşlardaki bireylere de uygulandığı yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın izleme testi yukarıda da belirtildiği gibi ülkemizin büyük bir kısmını etkileyen 06 Şubat 2023 depremleri sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu depremlerden sonra gerek deprem bölgesinde yaşayan gerekse de ülkemizin diğer yerlerinde yaşayan farklı yaşlardaki bireylerin psikolojik iyilik halini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu düşüş ise izleme testi sonuçlarına yansımış olabilir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda beliren yetişkinlere yönelik gerçekleştirilecek çalışmada izleme testinin katılımcıların deprem gibi yorucu bir travmatik yaşantı gerçekleşmeden uygulanmasının uygun olacağı belirtilebilir.

KAYNAKÇA

Berg I. K. & Miller S. D. (1992). *Working with problem drinker: A solution-focused approach.* W. W. Norton & Company Inc.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.

Chang, J. & Nylund, D. (2013). Narrative and solution-focused therapies: A twenty-year retrospective. *Journal of Systemic Therapies*, *32*(2), 72-88. https://doi.org/10.1521/jsyt.2013.32.2.72

Corcoran, J. & Pillai, V. (2007). A review of the research on solution-focused therapy. *British Journal of Social Work*, *39*(2), 234-242. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm098

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları.* (Çev. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.

Ciuffardi, G., Scavelli, S. & Leonardi, A. (2013). Solution-focused brief therapy in combination with fantasy and creative language in working with children: A brief report. *International Journal of Solution-Focused Practices*, *1*(1), 44-51. http://dx.doi.org/10.14335/ijsfp.v1i1.14

De Jong, P. & Berg, I. K. (2001). *Interviewing for Solutions.* Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic.* Norton.

de Shazer, S. & Berg, I. K. (1992). Doing therapy: A post-structural re-vision. *Journal of Marital and Family Therapy*, *18*(1), 71-81. https://doi.org/10.1111/j.1752- 0606.1992.tb00916.x

de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T. S., McCollum, E. E. & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art in solution focused brief therapy*. Haworth Press.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Farah Bakhsh, S., Gholamrezaee, S. & Nik, I. (2007). The effect of mother–infant skin to skin contact on mother's attachment. *Journal of Fundamentals of Mental Health, 9*(33), 25-32.

Franklin, C., Zhang, A. Froerer, A. & Jonhnson, S. (2016). Solution focused brief therapy: A systematic review and meta summary of process research. *Journal of Marital and Family Therapy*, *43*(1), 16-30. https://doi.org/10.1111/jmft.12193

Grant, A. M., Cavanagh, M. J., Kleitman, S., Spence, G., Lakota, M. &Yu, N. (2012). Development and validation of the solution-focused inventory. *The Journal of Positive Psychology*, *7*(4), 334-348. https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697184

Gülek, S. & Şahin, E. S. (2022). The effects of communication skills education on cognitive flexibility and communication skills of adults. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 46-65. https://doi.org/10.54971/synergy.1202496

Javid, N., Ahmadi, A., Mirzaei, M. & Atghaei, M. (2019). Effectiveness of solution-focused group counseling on the mental health of midwifery students. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, *41*, 500-507. https://doi.org/10.1055/s-0039-1693741

Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, *47*(11), 1389-1396. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.05.001

Neipp, M. C. & Beyebach, M. (2022). The global outcomes of solution-focused brief therapy: A revision. *The American Journal of Family Therapy*, 1-18. https://doi.org/10.1080/01926187.2022.2069175

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Şahin, E. S. & Derin, S. (2020). İletişimde Çözüm Odaklılık Ölçeği'nin (İÇOÖ) geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirliği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 662-674. https://doi.org/10.21733/ibad.815206

Şahin, S. & Siyez, D. (2023). Çözüm odaklı kısa süreli terapi: Temeller, kavramlar ve teknikler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(2), 1-18. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1052711

Şanal Karahan, F. (2016). *Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, *5*(1), 50-63. https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63

Tanrıkulu, M. & Karaca, R. (2021). Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı akademik erteleme programının lise öğrencilerinin akademik erteleme ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *International Journal Of Socıal Humanıtıes Scıences Research*, *8*(65), 78-91. https://doi.org/10.26450/jshsr.2278

Tuzgöl Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158), 75-89.

Visser, C. F. (2013). The origin of the solution-focused approach. *International Journal of Solution-Focused Practices*, *1*(1), 10-17. http://dx.doi.org/10.14335/ijsfp.v1i1.10

WHO (2022). *Mental health.* https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response adresinden 05.12.2023 tarihinde erişildi.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tugay Toğrul[57]

Özet

Bu araştımanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelemesidir. Araştırma yordayıcı korelasyonel desende yürütülmüştür. Bu araştırmanın evreni Türkiye'de öğrenim görmekte olan meslek lisesi öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise Muş ilinde okumakta olan 208 erkek meslek lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyleri "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", algılanan sosyal destek düzeyleri "Algılan Sosyal Destek Ölçeği" ve öznel iyi oluşları "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. Yaş, sınıf düzeyi, okulda akrabası olup olmaması durumları kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanışmıştır. Verilerin analizinde "t- testi", "One-Way Anova", "Pearson Korelasyon Katsayısı" ve "Çoklu Regresyon Analizi" kullanılmıştır. Sınıf düzeylerine göre değişkenlerdeki faklılaşma durumu One- Way Anova Analizi; okulda okuyan bir akrabaya sahip olma durumuna göre değişkenlerdeki farklılaşma durumu t-testi analizi; değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi ve yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyleri Çoklu Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri; psikolojik sağlamlık düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri; algılanan sosyal destek düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş puanları ile okulda okuyan bir akrabaya sahip olmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır . Psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal desteğin öznel iyi oluşun yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin, öznel iyi oluştaki varyansın yaklaşık %28.3 'ünü açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik sağlamlık, Algılanan sosyal destek, Öznel iyi oluş.

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between psychological resilience and perceived social support levels and subjective well-being of vocational high school students. The research was conducted in a predictive correlational design. The population of this research is vocational high school students studying in Turkey. The sample of the research consists of 208 male vocational high school students studying in Muş province. In the study, participants' psychological resilience levels were measured using the "Child and Adolescent Psychological Resilience Scale", their perceived social support levels were measured using the "Perceived Social Support Scale" and their subjective well-being was measured using the "Adolescent Subjective Well-Being Scale". Age, grade level, whether they had relatives at school or not were obtained using a personal information form. SPSS package program was used to analyze the data. "t-test", "One-Way Anova", "Pearson Correlation Coefficient" and "Multiple Regression Analysis" were used to analyze the data. Differences in variables according to grade levels One-Way Anova Analysis; t-test analysis of the differences in variables according to having a relative studying at school; Examination of the relationships between variables was carried out with Pearson Product Moment Correlation Coefficient analysis and Multiple Regression Analysis of the predictive variables' predictive levels of the dependent variable. Students psychological resilience levels and perceived social support levels; psychological resilience levels and subjective well-being levels; A moderately significant relationship was found between perceived social support levels and subjective well-being. There is no significant difference between students' psychological resilience, perceived social support and subjective well-being scores and having

[57] [57] Lisansüstü Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, togrul.tugay@gmail.com

a relative studying at the school. There is no significant difference between students' psychological resilience, perceived social support and subjective well-being scores and their grade levels. It was concluded that psychological resilience and perceived social support are predictors of subjective well-being. It was observed that perceived social support and psychological resilience variables explained approximately 28.3% of the variance in subjective well-being.

Keywords: psychological resilience, perceived social support, subjective well-being.

GİRİŞ

Öznel iyi oluş, bireylerin olumlu ve olumsuz duyguları ile yaşamdan aldıkları tatmine ilişkin değerlendirmeleridir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş bir başka ifade ile mutluluğun psikoloji bilimindeki adıdır (Momeni, 2016). Öznel iyi oluş, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyut ile açıklanmaktadır (Diener, 2000). Öznel iyi oluşun duygusal boyutunda olumlu ve olumsuz duygulanım yer almaktadır. Öznel iyi oluşun olumlu duygulanım boyutunda sevgi, neşe, coşku ve mutluluk gibi olumlu duygular; olumsuz duygulanım boyutunda ise öfke, nefret, üzüntü gibi olumsuz duygular yer almaktadır. Öznel iyi oluşun bilişsel boyutunda yer alan yaşam doyumu ise bireylerin, şimdi ve geçmiş bağlamında yaşantılarından aldıkları doyuma ilişkin değerlendirmelerini ifade etmektedir (Diener vd., 1999).

Öznel iyi oluş, içinde barındırdığı psikolojik yapılar ve bu yapıların özelliklerinden dolayı birçok değişkenle ilişkilidir (Momeni, 2016). Literatürde öğrencilerin öznel iyi oluşları, anne baba tutumları, özsaygı, sosyal destek (Türkmen, 2012); cinsiyet, algılanan akademik başarı, okula yönelik tutum, psikolojik sağlamlık, çatışma çözme davranışları (Çetinkaya ve Sarıcı Bulut, 2019; Akdoğan ve Yalçın, 2018); kişilerarası ilişki tarzları (Doğan ve Sapmaz, 2012); olumlu kişilik özellikleri (Kaya, 2020); sosyal beceriler (Canbay, 2010) değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği görülmektedir.

Genel olarak insanlar, çevrelerinde başka insanlar varken mutlu hissederler (Kahneman ve Krueger, 2006). Destekleyici ilişkiler öznel iyi oluşun önemli nedenlerinden biridir (Diener, 2009). Sosyal destek, kişiye çevresi tarafından sunulan kaynaklardır (Cohen ve Syme, 1985). Sosyal destek yaşamın her döneminde önemli olmakla birlikte, ergenlik döneminde hem riskleri önleme hem de hedeflere ulaşmak açısından daha da önemli hale gelmektedir (Traş ve Arslan, 2013). Sosyal destek, alınan (sağlanan) ve algılanan destek olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Alınan sosyal destek, çevre tarafından bireye sunulan davranışlardır. Algılanan sosyal destek ise bireyin çevresinden aldıkları desteğe ilişkin bilişsel değerlendirmelerini içermektedir (Procidano ve Heller, 1983). Kalabalık aile ve arkadaş ortamına sahip bireylerin öznel iyi oluşlarını yüksek olma eğilimindedir (Diener ve Ryan, 2009). Sosyal destek bireylerin, öznel iyi oluşlarının olumlu duygulanım boyutuna katkı sağlamaktadır (Gallagher ve Vella-Brodrick, 2008). Ergenlik dönemiyle birlikte kişilerarası ilişkiler daha fazla önem kazanmakta dolayısıyla ilişkiler mutluluklarını da etkilemektedir (Erözkan, 2009). Lise grubu ile yapılan bir çalışmada sosyal destek ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur

(Gündoğan ve Sargın, 2018). Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada ise, algılanan sosyal desteğin, esneklik ve psikolojik iyi oluş arasında aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Malkoç ve Yalçın, 2015). Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir başka çalışmada ise algılanan sosyal destek puanları arttıkça öğrencilerin psikolojik iyi oluşları da artmaktadır (Iraz vd., 2021).

Psikolojik sağlamlık, bireylerin zorlu yaşantılar sonrası yeniden uyum sağlama becerisidir (Luthar, 2005). Psikolojik sağlamlık ergenlerin karşılaştıkları zorlu durumlara karşı dayanıklı olma, azimle devam etme, başarısız deneyimlerden yeni öğrenmelerle çıkmadır (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017). Padesky ve Mooney (2012) psikolojik sağlamlığı sahip olan bir özellik yerine bir süreç olarak tarif etmektedirler. Psikolojik sağlamlık önceleri bir kişilik özelliği olarak görülürken, son zamanlarda psikolojik sağlamlığın bir kişilik özelliği olmadığı, karşılaşılan olaylara ve olayların deneyimlendiği zamana göre değişen bir tutum olduğu görüşü benimsenmeye başlanmıştır (Gilligan, 2000). Literatürde psikolojik sağlamlık risk faktörleri ve koruyucu faktörler boyutlarına ele alınmaktadır (Ayar, 2018). Koruyucu faktörler arasında yaş, cinsiyet, zeka, akademik başarı, iç kontrol odağı, sosyal yetkinlik, umut, iyimserlik, destekleyici ebeveyn ve akran ilişkileri yer almaktadır (Gizir, 2007). Risk faktörleri ise olumsuz yaşam olayları, erken doğum, akademik başarısızlık, hastalıklar, doğal afetler, ilgisiz anne-baba tutumu, istismar ve sosyoekonomik durumun düşük olmasıdır (Gürgan, 2006). Psikolojik sağlamlık, yaşanan duygusal ve davranışsal sorunlar karşısında koruyucu bir faktördür (Goldstein vd., 2013). Bulut (2016), ergenlerin psikolojik sağlamlık, anksiyete ve sosyal destek arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, psikolojik sağlamlık ve sosyal destek arasında pozitif, düşük ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Lise öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada sosyal destek, psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Turgut, 2016).

Mevcut literatür incelendiğinde bu araştırmada ele alınan öznel iyi oluş, psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek kavramlarının meslek lisesi örnekleminde beraber ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu araştırma ile ergenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin kuramsal çerçeveye katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Öznel iyi oluşu yükseltmek ve müdahale etmek için öncelikle bu kavramı etkileyen faktörleri ortaya koymak ve açıklamak gerekmektedir (Momeni, 2016). Araştırmanın okullarda önemi artan koruyucu ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında, uygulayıcılara hassas bir dönem olan ergenlikte öznel iyi oluşu desteklenmesi konusunda katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik ilişkisel bir çalışmadır. Araştırma yordayıcı korelasyonel desende yürütülmüştür. Yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenlerin arasındaki ilişkiler incelenerek bir değişkenden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2022). Araştırmanın yordayan değişkenleri, öğrencilerin algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleridir. Araştırmanın ölçüt değişkeni ise lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleridir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Muş ilinde öğrenim görmekte olan meslek lisesi öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise Muş ilinde okumakta olan 208 erkek meslek lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi seçkisiz olmayan yöntemlerden tipik durum örneklemedir. Bu örnekleme yöntemi, evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik bir durumun belirlenerek bu örneklem üzerinde bilgi toplanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2022). Örneklemde yer alan öğrencilerin 69'u 9. sınıf, 61'i 10. sınıf ve 78' i 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyleri "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", algılanan sosyal destek düzeyleri "Algılan Sosyal Destek Ölçeği" ve öznel iyi oluşları "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. Yaş, sınıf düzeyi, okulda akrabası olup olmaması durumları kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Katılımcılar psikolojik sağlamlıklarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin orijinal formu 28 madde (Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver, 2012). Ölçeğin 12 maddelik tek boyuttan oluşan kısa formu Liebenberg vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .39 ile .88 arasında değerler almakta ve iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. Ölçek, "Beni Hiç tanımlamıyor (1) ile "Beni tamamen tanımlıyor (5) arasında olmak üzere beşli likert yapıdadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek psikolojik sağlamlık düzeyini göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma ve geçerlik-güvenirlik çalışması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır.

Uyarlama çalışmasında faktör yüklerinin .54 ile .81 arasında değer aldığı; iç tutarlılık katsayısını .91 ve madde korelasyon değerlerinin .46 ile .79 olduğu bulunmuştur.

Algılan Sosyal Destek Ölçeği

Ölçek bireylerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinde aldıklarını düşündükleri sosyal destek düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Yıldırım, 1997). Ölçek, aile, akraba, arkadaş, öğretmen ve toplum olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .93, aile alt ölçeği için .79, akraba alt ölçeği için .76, arkadaş alt ölçeği için .74, öğretmen alt ölçeği için .75, toplum alt ölçeği için .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin revizyonu Yıldırım (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek aile, arkadaş ve öğretmen olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üçlü likertten oluşmaktadır (1= Bana uygun değil, 2= Kısmen, 3= Bana uygun). Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa değeri .93 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin alt ölçekleri için hesaplanan Cronbach alfa değerleri aile alt ölçeği için .94, öğretmen alt ölçeği için .93, arkadaş alt ölçeği için ise .91 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliği aile alt ölçeği için .89, öğretmen alt ölçeği için .86 ve arkadaş alt ölçeği için .85 olarak hesaplanmıştır.

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Eryılmaz (2009) tarafından ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 4 alt boyuttan ve toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayıları, aile ilişkilerde doyum için .83, önemli diğerleri ile ilişkide doyum için . 73, yaşam doyumu için .83, olumlu duygular alt boyutu için .66 ve ölçeğin tümü için .86 olarak hesaplanmıştır. Spearman Brown değerleri aile ilişkilerde doyum için .83, önemli diğerleri ile ilişkide doyum için .61, yaşam doyumu için .79, olumlu duygular alt boyutu için .54 ve ölçeğin tümü için .83 olarak hesaplanmıştır. Kararlılık katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerle ilgili demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi, yaşı, okulda okuyan bir akrabaları bulunup bulunmadığı hakkında bilgi edinilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 208 öğrenciye ulaşılmıştır. 3 öğrencinin formları eksik doldurması ve 9 verinin de uç değerlerde yer alması sebebiyle analizler 196 öğrencinin verisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulamalarından elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre değişkenlerdeki faklılaşma durumu One- Way Anova Analizi; okulda okuyan bir akrabaya sahip olma durumuna göre değişkenlerdeki farklılaşma durumu t-testi analizi; değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi ve yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyleri Çoklu Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Toplanan verilere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Betimsel istatistiklere ait veriler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	Min	Max	X̄	S.S.	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık/S. Hata
PS	9	66	30	57	43,71	7,09	-,067	-,821	-0,227
	10	55	26	60	44,41	7,98	-,331	-,217	-0,001
	11	75	26	60	43,50	8,04	-,460	-.020	-1,666
ASD	9	66	78	147	113,07	17,37	-,058	-,703	-0,196
	10	55	74	150	116,87	18,02	-,304	-,662	-0,944
	11	75	77	150	118,05	17,94	-,540	-,458	-1,949
ÖİO	9	66	28	60	45,66	7,25	-,067	-,403	-0,227
	10	55	32	60	47,30	7,45	-,193	-,681	-0,599
	11	75	28	60	46,80	7,28	-,246	-,405	-0,888

PS: Psikolojik Sağlamlık, ASD: Algılanan Sosyal Destek, ÖİO: Öznel İyi Oluş

Toplanan verilerdeki betimsel istatistiklere bakıldığında veri setinin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir. Çarpıklık katsayısı +1 ile -1 arasında bir değer alıyorsa dağılımın normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu anlamda çarpıklık katsayısı bütün değişkenler için +1 ve -1 aralığındadır. Normalliğin bir diğer göstergesi ise çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesi ile elde edilen z- istatistiğinin -1.96 ile 1.96 arasında olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2022). Tabloya bakıldığında üç değişken için de z istatistiği değerleri, dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir.

Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık, Algılanan Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiler

Araştırmada sınıf düzeyine göre psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla One-Way Anova analizi kullanılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Değişkenlere Ait Puanların Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik sağlamlık	Gruplar arası	27,785	2	13,893	,233	,792
	Gruplar içi	11499,659	193	59,584		
	Toplam	11527,444	195			
Algılanan Sosyal Destek	Gruplar arası	922,070	2	461,035	1,459	,235
	Gruplar içi	60986,517	193	315,992		
	Toplam	61908,587	195			
Öznel İyi Oluş	Gruplar arası	87,853	2	43,927	,819	,443
	Gruplar içi	10354,412	193	53,650		
	Toplam	10442,265	195			

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bir başka ifade ile öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş puanları, sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Okulda Okuyan Bir Akrabaya Sahip Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık, Algılanan Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluşları Arasında Anlamlı Bir İlişkiler

Okulda okuyan bir kardeşe sahip olup olmama değişkenine göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek amacıyla t- testi yapılmıştır. t- testine ait sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Değişkenlere Ait Puanların Okulda Okuyan Akrabaya Sahip Olma Durumuna Göre t- testi Sonuçları

Değişkenler	Akraba	N	X	S	sd	t	p
Psikolojik sağlamlık	Var	109	43,72	7,701	194	-,217	,828
	Yok	87	43,96	7,715			
Algılanan Sosyal Destek	Var	109	115,61	17,23	194	-,378	,706
	Yok	87	116,58	18,60			
Öznel İyi Oluş	Var	109	47,10	7,474	194	1,157	,249
	Yok	87	45,88	7,101			

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş puanları ile okulda okuyan bir akrabaya sahip olmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p> 0.05).

Psikolojik Sağlamlık, Algılanan Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiler

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki Pearson katsayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.
1. Psikolojik Sağlamlık	-	-	-
2. Algılanan Sosyal Destek	0.395**	-	-
3. Öznel İyi Oluş	0.394**	0.484**	-

Tablo 3'te yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r= .39, p<.01). Psikolojik sağlamlık ile öznel iyi oluş arasında r= .39, p<.01; algılanan sosyal destek ile öznel iyi oluş arasında r=.48, p<.01 düzeylerinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Psikolojik Sağlamlık ve Algılanan Sosyal Desteğin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü

Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin öznel iyi oluşlarını yordama düzeyleri çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu işlem için çoklu regresyon analizi yapılmış ve psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek yordayıcı değişken, öznel iyi oluş düzeyi ise yordanan değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Analiz öncesi verilerin çoklu regresyon analizi gereklerini taşıyıp taşımadığı kontrol edilmiştir. Bu bağlamda dağılım normal dağılıma sahiptir. Bağımsız değişkenler arasında yüksek ilişkilerin olduğu durumlarda görülen çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür (Tablo 3). Bunların yanı sıra tolerans değeri, varyans büyütme faktörü (VIF), durum indeksi (CI) değerleri gözden geçirilmiştir. Hesaplanan tolerans değerinin .20' den büyük olduğu (TOL= 0.844), VIF değerinin 10'dan küçük olduğu (VIF= 1.185) ve CI değerinin 30'dan düşük olduğu (CI= 16.106) olduğu görülmüştür. Analizde tolerans değerinin .20'den daha düşük olması, varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan yüksek olması ve durum indeksinin (CI) 30'dan büyük çıkması durumunda bağımsız değişkenlerin arasında çoklu bağlantı var demektir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu anlamda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı söylenebilir. Çoklu regresyon analizine ait veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öznel İyi Oluşun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	T	p	İkili r	Kısmi r
PS	0.229	0.063	0.241	3,632	0.000	,394	,253
ASD	0.160	0.027	0.389	5,861	0.000	,484	,389
R= 0.532		R^2= 0.283		$F_{(3.26)}$= 38.106		p= .000	

Tablodaki β değerlerine göre çoklu regresyon modeline en fazla katkı sağlayan bağımsız değişken psikolojik sağlamlıktır. Algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin, öznel iyi oluştaki varyansın yaklaşık %28.3 'ünü açıkladığı görülmüştür ($F_{(3.26)}$= 38.106; p= .000; R^2= .283). Başka bir ifade ile algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlığın, öznel iyi oluşun %29'unu açıklamaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu literatürdeki araştırmalarla desteklenmektedir (Bulut, 2016; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Koç, 2014). Turgut (2016) ergenlerle yürüttüğü çalışmada psikolojik sağlamlık düzeylerinin dokuzuncu ve onuncu sınıflar lehine, on birinci ve on ikinci sınıflardan anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu anlamda bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katmer (2018) anadolu lisesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında sınıf düzeyi ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş (2012) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada sınıf düzeyi ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılaşma bulmuştur. Lise örneklemindeki bir başka çalışmaya göre 9. Sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Yaycı, 2016). Aliyev ve Tunç (2017) ortaokul örnekleminde yürüttükleri çalışmada sınıf düzeyleri ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bu anlamda araştırmada elde edilen sonuçla literatürde hem örtüşen hem örtüşmeyen sonuçlar mevcuttur.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lise öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada sınıf düzeyine göre öznel iyi oluşun arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Canbay,2010). Şahin vd. (2012) üniversite örnekleminde yürüttükleri çalışmada sınıf düzeyi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Literatürde araştırma bulgusu ile hem uyumlu hem de uyumsuz sonuçlar yer almaktadır.

Psikolojik sağlamlık ile öznel iyi oluş arasında $r= .39$, $p<.01$; algılanan sosyal destek ile öznel iyi oluş arasında $r=.48$, $p<.01$ düzeylerinde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Gündoğan (2016) yaptığı araştırmada öznel iyi oluş ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşmıştır. Yine litaratürdeki başka çalışmalarda da algılana sosyal destek ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Yalçın, 2014; Şahin, 2011). Bu anlamda alanyazındaki bulgular ile mevcut araştırmada elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, öznel iyi oluşlarını yordama gücü çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal desteğin, öznel iyi oluştaki toplam varyansın % 28,3 'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Momeni (2016) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında algılanan sosyal desteğin, öznel iyi oluşla hem ilişkili olduğunu hem de yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu

anlamda araştırmanın sonuçları, mevcut araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Bir diğer araştırmada akranlarıyla olumlu ilişkilere sahip olmanın öznel iyi oluşu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır (Yaldız, 2021). Yine bir başka çalışma akranları ve ailesinden destek gören bireylerin ruh sağlıkları için koruyucu rolü bulunmaktadır (Öksüz vd., 2011). Türkmen (2012) araştırmasında algılanan sosyal destek ile öznel iyi oluş arasında ilişki bulmamıştır. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile tutarsızlık göstermektedir.

Bütün bulgular bir arada değerlendirildiğinde psikolojik sağlamlık ve algılanan sosyal destek, öznel iyi oluşla hem ilişkilidir hem de onun yordayıcılarıdır. Araştırmada verilerin sadece bir meslek lisesinden toplandığı göz önüne alınarak daha fazla okulun katılarak farklı araştırmalar yapılması önerilmektedir. Öznel iyi oluş konusunda nicel araştırmaların fazlaca olduğu ancak nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Daha derinlemesine bilgi edinmek açısından bu konuda nitel araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akdoğan, B., ve Yalçın, S. B. (2018). Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 174-197.

Aliyev, R., ve Erhan, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 401-418.

Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(1), 1-12.

Ayar, D. (2018). Gençlerde Psikolojik Sağlamlık. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *6*(15), 91-112.

Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, SBE.

Bostan, B. C., ve Erdinç, D. (2019). Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *47*, 205-224.

Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, EBE.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.

Cohen, S. and Syme, S.L. (1985). Issues in the study and application of social support. *Social Support and Health, 3,* 3-22.

Çetinkaya, A., ve Sarıca Bulut, S. (2019). Lise öğrencilerinde kendini toparlama gücü düzeyleri ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9(*55), 1053-1084.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin. 95*(3), 542-575.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.

Diener, E. (2000). Subjective well being. The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43.

Diener, E. (2009). *Subjective Well Being. The Science of Well Being.* New York: Springer.

Diener, E., and Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406.

Dinçel, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Problemleri ve Psikolojik Problemler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, SBE.

Doğan, T., ve Sapmaz, F. (2012). Kişiler arasi ilişki tarzlari ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(3), 585-602.

Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21,* 543 –551.

Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 975-989.

Eryılmaz, A., ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 189-203.

Gallagher, E. N., and Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 44,*1551–1561.

Gilligan, R.(2000). Adversity, Resilience And Young People: The Protective Value Of Positive School And Spare Time Experiences. *Children and Society, 14*(1), 37-47.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,*Cilt *3*(28), 113-128.

Goldstein, A. L., Faulkner, B. and Wekerle, C. (2013). The relationship among internal resilience, smoking, alcohol use, and depression symptoms in emerging adults transitioning out of child welfare, *Child Abuse ve Neglect, 37*(1), 22-32.

Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, EBE.

Gündoğan, S. ve Sargın, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 4*(2), 288-295.

Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015) Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği dergisi, 6*(1), 9-14.

Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, EBE.

Iraz, R. , Arıbaş, A. N. ve Özşahin, F. (2021). Algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluş ilişkisi: üniversite öğrencileri örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(29), 363-376.

Kahneman, D., and Krueger, A.B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being, *Journal of Economic Perspectives, 20*, 3-24.

Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(19), 257-271.

Katmer, A. N. (2018). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek, arkadaşlık kalitesi ve arkadaşa bağlanmanın incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, EBE.

Kaya, F. (2020). *Olumlu bazı kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşu yordayıcı rolü*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trabzon Üniversitesi, LEE.

Koç, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, EBE.

Liebenberg, L., Ungar, M. and Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth With Complex Needs. Research on Social Work Practice, *22*(2), 219-226.

Liebenberg, L, Ungar, M. and LeBlanc, J. C. (2013). The CRYM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journel of Public Health, 104*(2), 131-135.

Luthar S. (2005). Resilience at an early age and ıts impact on child psychosocial development. In: *Encyclopedia on early childhood development* [online]. https://adlab.ucr.edu/wp-content/uploads/2014/04/Resilience-Comments-on-Luthar-Sameroff.pdf. (Erişim Tarihi: 24.05.2023).

Malkoç A. and Yalçın G. (2015). Relationship among resilience, social support, coping and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*, 35-43.

Momeni, S. (2016). *Öznel iyi oluşun, kişilik özellikleri, akılcı olmayan inançlar ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, EBE.

Öksüz, Y., Ayvalı, M., Coşkun, K., ve Baba, M.(2011). Algılanan sosyal destekle akılcı olmayan davranışlar ilişkisi. *Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, *4*(1), 119-136.

Padesky, C. A., and Mooney, K. A. (2012). Strengths based cognitive–behavioural therapy: A four step model to build resilience. *Clinical psychology ve psychotherapy*, *19*(4), 283-290.

Procidano M.E. and Heller K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal Community Psychology, 11*(1), 1-2

Şahin, G.N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Sezen, K., ve Havva, P. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 827-836.

Traş, Z. ve Arslan, E. (2013). Ergenlerde Sosyal Yetkinliğin, Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4) , 1133-1140.

Turgut, Ö. (2016). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, EBE.

Turgut, Ö., ve Çapan, B. E. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 162-183.

Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 41-73.

Yalçın, İ. (2014). İyi Oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 25*, 10-11.

Yaycı, L. (2016). Lise öğrencilerinde aileden algılanan sosyal destek ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 829-843.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13).

Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*, 221–236.

Multiple Mediating Roles of the Time Perspective in the Relationship Between COVID-19 Fear and Psychological Symptoms

Ersun Çıplak[58]

Abstract

Individuals may perceive the COVID-19 pandemic as an unexpected source of stress due to its deadly nature. The curfew may have put individuals into a different daily routine from their previous routine. This may have brought their hedonistic needs to the forefront. The economic difficulties experienced by individuals due to the curfew may also have turned into an extra stress factor. In such a situation, if the fear of COVID-19 is associated with psychological symptoms, the time perspective may have positively or negatively impacted this relationship. This study examines the multiple mediating roles of the time perspective in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms in an adult population. A correlational research model was used in this study. A total of 527 (327 females, 200 males) adult individuals who were reached by convenience sampling method throughout Turkey between 17-23 December 2020,when the curfew was in force, and voluntarily participated in the study constituted the sample of this study. The data were collected using the Fear of COVID-19 Scale, Zimbardo Time Perspective Inventory, and Brief Symptom Inventory. The data were analyzed using SPSS 25.0 package program and Hayes' PROCESS Macro 3.4. As a result of the study, a statistically significant positive relationship was found between the fear of COVID-19 and psychological symptoms. In addition, when the mediator variables (Past-negative time perspective, past-positive time perspective, present-hedonistic time perspective, present-fatalistic time perspective, and future time perspective) were included in the model, the relationship between these two variables decreased. Results revealed that the mediating role of past-negative time perspective and present-fatalistic time perspective were statistically significant. In contrast, the mediating roles of the past-positive time perspective, the present-hedonistic time perspective and the future time perspective were not statistically significant. Although some studies in the literature have shown that there is no relationship between the fear of COVID-19, time perspectives and psychological symptoms, many studies provide evidence for this relationship. According to experts., The COVID-19 pandemic, from the moment it appeared, began to threaten not only the biological existence of individuals, but also their mental health. Finally, recommendations are given for subsequent research.

Keywords: COVID-19 fear, Psychological symptom, Time perspective

COVID-19 Korkusu ile Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkide Zaman Perspektifinin Çoklu Aracılık Rolü

Ersun Çıplak

Özet

Bireyler, COVID-19 pandemisini ölümcül doğası nedeniyle beklenmedik bir stres kaynağı olarak algılayabilir. Sokağa çıkma yasağı, bireyleri önceki rutinlerinden farklı bir günlük rutine sokmuş olabilir ve bu da onların hedonistik ihtiyaçlarını ön plana çıkarmış olabilir. Ayrıca, sokağa çıkma yasağı nedeniyle bireylerin yaşadığı ekonomik zorluklar ekstra bir stres faktörüne dönüşebilir. Böyle bir durumda COVID-19 korkusu psikolojik belirtilerle ilişkiliyse zaman perspektifi bu ilişkiyi olumlu veya olumsuz etkilemiş olabilir. Bu çalışma, yetişkin popülasyonda COVID-19 korkusu ile psikolojik semptomlar arasındaki ilişkide zaman perspektifinin çoklu aracılık rolünü incelemektedir. Bu çalışmada korelasyonel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Sokağa çıkma yasağının yürürlükte olduğu 17-23 Aralık 2020 tarihleri arasında Türkiye genelinde amaca uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 527 (327 kadın, 200 erkek) yetişkin birey bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştu. Veriler COVID-19 Korkusu Ölçeği, Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri ve Kısa Semptom Envanteri kullanılarak toplanmış ve SPSS 25.0 paket programı ve Hayes'in işlem Makrosu 3.4 kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda COVID-19 korkusu ile psikolojik belirtiler arasında istatistiksel

[58] *Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Çukurova Sıtkı Kulak Ortaokulu, Adana, Türkiye, ersunciplak@gmail.com*

olarak anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca, aracı değişkenler (olumsuz geçmiş zaman perspektifi, olumlu geçmiş zaman perspektifi, hazcı şimdiki zaman perspektifi, kaderci şimdiki zaman perspektifi ve gelecek zaman perspektifi) modele dahil edildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişki azalmıştır. Sonuçlar, geçmiş zaman perspektifi ve kaderci şimdiki zaman perspektifinin aracılık rollerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, geçmiş-pozitif zaman perspektifinin, şimdiki-hedonistik zaman perspektifinin ve gelecek zaman perspektifinin aracılık rolleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildi. Literatürdeki bazı çalışmalar COVID-19 korkusu, zaman perspektifi ve psikolojik belirtiler arasında bir ilişki olmadığını göstermiş olsa da birçok çalışma bu ilişkiye kanıt sağlamaktadır. Uzmanlara göre., COVID-19 salgını ortaya çıktığı andan itibaren sadece bireylerin biyolojik varlığını değil ruh sağlığını da tehdit etmeye başlamıştır. Son olarak, sonraki araştırmalar için öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *COVID-19 korkusu, Psikolojik belirti, Zaman perspektifi*

INTRODUCTION

COVID-19 has been recently added to the stress factors adversely affecting the individual's well-being (Brailowskaia & Margraf, 2020; Durankus & Aksu, 2020). Wondering how this stress factor will affect human psychology, experts first tried to understand the negative consequences that it will create after determining the nature of this stress factor. Obviously, theoretical models explaining the development of psychological symptoms show that the sudden appearance of the stress factor, its long duration, and the magnitude of the threat increase the likelihood of developing psychological symptoms (Baltas & Baltas, 1989; Rowshan, 2000). Accordingly, experts consider that COVID-19, as a stress factor that threatens the well-being of the individual, is associated with the development of different psychological symptoms, primarily anxiety and depression (Valiente et al., 2021; Vindegaard & Benros, 2020; Zhang et al., 2020).

The deadly nature of COVID-19, a stress factor that has taken a central place worldwide in a short time, and its inability to be controlled for a long time can cause some individuals to experience intense stress (Bodecka et al., 2021; Waqas et al., 2020). This puts a lot of pressure on people who build their daily lives mainly rationally. In the face of such stress factors, people tend to act more with emotions in accordance with the fight-flight function of the limbic system to protect themselves (Zimbardo & Boyd, 2018). The results of the conducted research generally support this theoretical perspective. The results of both empirical research and meta-analytical studies reveal that during the COVID-19 pandemic, some people may feel intense fear for their health and develop psychological symptoms such as anxiety, depression, stress, phobia, eating disorders, and sleep disorders related to this fear (Bueno-Notivol et al., 2021; Cunningham et al., 2021; Rossi et al., 2020; Salari et al., 2020). However, there are also studies in the literature that show that the COVID-19 pandemic does not have a significant impact on the psychological symptom development of individuals (Luchetti et al., 2020; Peng & Roth, 2021; van der Velden et al., 2021; Xia et al., 2021).

In the process, experts are also trying to identify factors that help individuals cope with the fear of COVID-19. Studies have shown that individuals' confidence in society, obtaining accurate information about the pandemic, and feeling economically secure play an essential

role in coping with the fear of COVID-19 (Bodecka et al., 2021; Li & Lyu, 2021; Waqas et al., 2020; Valiente et al., 2021). Otherwise, evidence has established that stress increases, and the frequency of psychological symptoms increases (Li & Lyu, 2021). All of these show that the warnings of medical authorities about wearing masks, hygiene, and social distancing to prevent the risk of transmission and the implementation of the lockdown by the government officials to take the pandemic under control are positive but not sufficient (Stutt et al., 2020).

The lockdown imposed by the political authority can make COVID-19 an even more potent source of stress (Ergin, 2021). It is criticized that the political authority in Turkey does not include the Turkish Medical Association in the pandemic science board for political reasons. Recently, criticism has also been added that the pandemic statistics do not reflect reality. The focus of these criticisms is that the number of cases has been shown below. In addition, there are frequent criticisms in the media that political authority is delayed in helping individuals experiencing economic difficulties. In addition to putting individuals under extra stress during the pandemic process, all this may force them to not comply with the measures taken and endangering their lives (Ari, 2021; Sereli-Kaan, 2021; Ugurlu & Basal, 2021).

Time Perspective and Covid-19 Fear

The time perspective (TP) is not a quality that individuals bring from birth but an attitude that they acquire from learning (Zimbardo & Boyd, 2018). Individuals use the TP when perceiving and interpreting the world, making decisions, and taking actions (Holman & Zimbardo, 2009; Stolarski et al., 2011). Zimbardo and Boyd defined the TP as follows: “Time perspective (TP), a fundamental dimension in the construction of psychological time, emerges from cognitive processes partitioning human experience into past, present, and future temporal frames” (1999, p. 1271). According to Zimbardo and Boyd (1999), TP consists of the following components: Past-negative time perspective (PNTP), past-positive time perspective (PPTP), present-hedonistic time perspective (PHTP), presentfatalistic time perspective (PFTP), and future time perspective (FTP).

Zimbardo and Boyd, who saw the flexible transition of individuals from a one-time perspective to another time perspective in their daily lives as a sign of their psychological health, defined the balanced time perspective (BTP) as follows: "Balance is defined as the mental ability to switch flexibly among TPs depending on task features, situational considerations, and personal resources rather than be biased toward a specific TP that is not adaptive across situations" (Zimbardo & Boyd, 1999, s. 1285). Individuals' decisions and behavior are influenced by TP, which they use without realizing it. For example, the individuals most likely use the PPTP when they come together with their childhood friends and family members, the PHTP when they participate in entertainment, and the FTP when making plans for the future. However, Zimbardo and Boyd (2018) have also conceptualized the biased TP.

Individuals who have a biased time perspective often do not see the positive aspects of other TPs. For example, people may not be able to predict the consequences of their behavior because they are pleasure-oriented, or they may not be able to enjoy the activity they are doing because they are focused on negative experiences they have had in the past.

Environmental factors can contribute to the fact that an individual moves away from using a BTP and begins to use a biased TP. Many studies in the literature show that positive experiences facilitate the transition from one TP category to another. In turn, empirical evidence has also been obtained that stressful situations negatively affect this flexibility (Boniwell et al., 2010; Sword et al., 2014; Zimbardo & Boyd, 1999; 2018).

Time Perspective and Psychological Symptoms

Zimbardo and Boyd (2018) determined that biased TP is associated with psychological symptoms. For example, in schizophrenia, the past, present, and future are mixed. Time slows down in depression and speeds up in the mania. Biased future in paranoia, biased present in personality disorders, and biased past in anxiety disorders are characteristic (Zimbardo & Boyd, 2018). Subsequent studies have also revealed reliable evidence for the relationship between TP and psychological symptoms. In these studies, it was found that individuals with anxiety, depression, and traumatic stress symptoms use PNTP and PFTP more intensively than other TPs (Esfahani et al., 2015; Germano & Brenlla, 2021; Lefévre et al., 2019; Papastamatelou et al., 2015). Furthermore, a different study found a negative correlation between the PHTP and depression and stress (Bodecka et al., 2021). Holman and Zimbardo (2009) also highlighted the different problems caused by the biased PHP.

Obviously, individuals using the PHTP more intensely than other TPs exhibit fewer anxiety and depression symptoms. In this case, different problems may arise. According to experts, social-media addiction, substance abuse, gambling, and risky driving behaviors are more common in individuals who use PHTP heavily and do not think about the consequences of their behavior than in individuals who manage to postpone pleasure by thinking about the consequences of their behavior (Holman & Zimbardo, 2009; Zimbardo et al., 1999).

However, there are also studies in the literature that look at the issue not from the point of view of the concept of the biased TP but the point of view of the concept of the BTP. In these studies, which show that BTP is effective in supporting well-being, it seems that the main focus of the intervention is FTP (Coudin & Lima, 2011; Grühn et al., 2016; Jankowski et al., 2020). According to theoretical explanations and research results in the literature, FTP usage plays a critical role in individuals considering the positive aspects of the past, postponing pleasure, or living without harming their plans (Zimbardo & Boyd, 2018). In addition, studies reveal that individuals who use FTP more intensively than other TPs or are able to balance TP have fewer

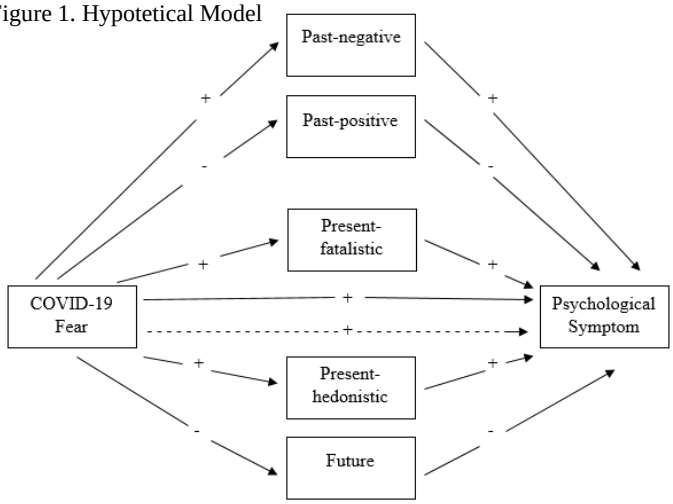
psychological symptoms (Mooney et al., 2017; Moore et al., 2005; Sobol-Kwapinska & Jankowski, 2016; Stolarski et al., 2016; Strack et al., 1985).

The Current Study

As a result of a thorough examination of the relevant literature, it can be said that the following conclusions have been drawn: Individuals may perceive the COVID-19 pandemic as an unexpected source of stress due to its deadly nature (Salari et al., 2020; Simon et al., 2021). The fact that the authorities imposed a curfew to control the outbreak may have put individuals in a different daily routine than their previous routine, which allows them to meet their hedonistic needs (Bodecka et al., 2021). The economic difficulties experienced by individuals due to the curfew may have turned into an extra stress factor (Rashid & McGrath, 2020; Valiente et al., 2021). In such a situation, if the fear of COVID-19 is associated with psychological symptoms, the time perspective may have positively or negatively impacted this relationship.

Some studies, which have been effective in reaching this idea, have demonstrated that the mediation effect of many factors such as self-esteem (Rossi et al., 2020), self-control, meaning in life (Schnell & Krampe, 2020), social support and the FTP (Li & Lyu, 2021) has been confirmed in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms. However, our knowledge about the relationship between these variables is still quite limited, and there are no studies examining the mediation effect of the TP variable in this relationship. Considering all these factors, this study aimed to investigate the multiple mediating roles of the time perspective in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms. The hypothetical model regarding the multiple mediating roles of time perspective in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms were tested in this research and is presented below (See Figure 1).

Figure 1. Hypotetical Model



METHOD

Participants

The study group of this research consists of 527 (327 females, 200 males) adults who voluntarily participated in the study. When deciding on the adequacy of the sample, the literature was consulted. According to Tabachnick and Fidell (2020), structural equation modeling requires working with a large sample. Çokluk et al. (2016), have stated that it would be appropriate for the number of samples to be 300 and above for structural equation modeling. The data were collected through Google Forms from participants reached by convenience sampling method between 17-23 December 2020, when it is forbidden to go out on the street in Turkey. Of the participants with a mean age of 33.84 (range: 18-74), 473 (89.8%) have university and higher education. 374 (71%) of the participants are employed, and 397 (75.3%) did not receive psychological help for any reason before.

Procedure and Research Design

A correlational research design was used in this study. The predictor variable of the study is COVID-19 fear; the mediator variables are PNTP, PPTP, PHTP, PFTP, FTP, and the outcome variable is psychological symptoms. While the data were collected through Google Forms, the participants were first asked to approve the consent form. The purpose of the study is described in the consent form. It was also stated that the collected data will remain confidential and will only be used for scientific purposes. It is also explained in the consent form that there is no financial relationship between the researcher and the participants. Finally, it was stated that they could stop participating in the study while filling out the data collection tools, but they did not have such a chance after sending the form to the researcher.

The ethical approval of this study was obtained from the Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee of Cukurova University (25.01.2021 – 50243401/2021-1).

Data Collection Tools

The Fear of COVID-19 Scale

Bakioglu et al. (2020) adapted the Fear of COVID-19 Scale, developed by Ahorsu et al. (2020), to Turkish. The response options of the Likert-type scale range from 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree). The increase in the scores obtained from the scale means that the fear of COVID-19 is high. The Fear of COVID-19 Scale includes items similar to: "I am most afraid of coronavirus-19." The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .82.

Zimbardo Time Perspective Inventory (TPI)

The ZTPI developed by Zimbardo and Boyd (1999) was adapted into Turkish by Akirmak (2021). The ZTPI consists of fifty-six items. The response options of the Likert-type scale range from 1 (Not true at all) to 5 (Very true). The ZTPI includes items similar to: "I think about the bad things that have happened to me in the past" (PNTP), "I get nostalgic about my childhood" (PPTP), "I do things impulsively" (PHTP), "Forces control my life path I cannot influence" (PFTP), and "I complete projects on time by making steady progress" (FTP).The Cronbach Alpha values for the ZTPI subscales were calculated as .84 for PNTP, .75 for PPTP, .75 for PHTP, .69 for PFTP, and .76 for FTP. The subscales of the ZTPI are scored separately. For example, a high score from the PNTP subscale indicates that an individual uses the PNTP more intensively than other TPs.

Brief Symptom Inventory (BSI)

The BSI developed by Derogatis and Cleary (1977) was adapted into Turkish by Hisli-Şahin and Durak (1994). The BSI is a five-point Likert-type scale; the response options range from 0 (not available) to 4 (Too many available). The BSI (α= .96) consists of 52 items and five subscales: Anxiety (α= .87), Depression (α= .88), Negative Self Concept (α= .87), Somatization (α= .75), and Hostility (α= .76).The BSI includes items similar to: "Sudden fears for no reason" (Anxiety), "Suicidal thoughts" (Depression), "Seeing yourself inferior to others" (Negative Self Concept), "Difficulty remembering events" (Somatization), and "A state of nervousness and trembling in you" (Hostility). The total score of the BSI can be calculated. The increase in the scores obtained from the BSI indicates that the individual has high psychological symptoms.

Personal Information Form

The personal information form created by the researcher includes questions related to the gender, age, education level, employment status, and status of receiving any psychological help before the participants.

Control Variables

There are data in the literature that the psychological symptom variable is related to age, education, employment status, and variables of receiving psychological help (Li & Lyu, 2021; Simon et al., 2021; Tee et al., 2020; Valiente et al., 2021; Vindegaard & Benros, 2020). Therefore, in this study, the relationship of the participants' BSI scores (age, education level, employment status, and having received psychological help before) with these variables was examined. According to the results obtained, these variables were included in the analysis as control variables (See Table 1 and Table 2).

Statistical Analysis

The data of this study were analyzed using the SPSS 22.0 program. In the data analysis, independent samples t-test, chi-squared test, and Pearson's correlation coefficient techniques were used. According to experts, the bootstrap method significantly reduces the error rates of Type I errors (Sürücü et al., 2021). Therefore, PROCESS Macro 3.4 (Hayes, 2013) was used to test the multiple mediating models in this research.

FINDINGS

Firstly, the relationships between the demographic variables and the outcome variable (psychological symptoms) were examined to determine the covariate variables in this study. There is a statistically significant relationship between the participants' psychological symptom scores and only age (r=-.22; p<.01), education level (t= -2.30; p<.05), employment status (t= -4.73; p<.05), and status of receiving psychological help before (t= -5.34; p<.05). According to these results, it was decided to control these four demographic variables (See Tables 1).

Table 1. The results of the t-test related to the scales scores and demographic characteristics of the participants.

			COVID-19 Fear			PNTP			PPTP			PFTP			PHTP			FTP			BSI		
Variables		N	$\bar{x}$	Ss	t	$\bar{x}$	Ss	t	$\bar{x}$	Ss	t	$\bar{x}$	Ss	t	$\bar{x}$	Ss	t	$\bar{x}$	Ss	t	$\bar{x}$	Ss	t
Gender	Female	327	18.41	6.00	3.35*	31.72	7.80	-.64	32.07	5.60	.78	24.83	5.80	-.82	50.39	8.68	-.22	47.97	6.46	3.20*	71.38	42.69	.76
	Male	200	16.59	6.13		32.17	8.02		31.69	5.25		25.27	6.21		50.57	8.89		46.15	6.20		68.32	48.35	
Education level	University and above	473	17.83	5.91	1.07	31.67	7.70	-1.92	31.88	5.43	-.58	24.63	5.81	-4.25*	50.37	8.56	-.57	47.31	6.25	.29	68.46	43.65	-2.30*
	High school and below	54	16.69	7.64		33.83	9.17		32.33	5.85		28.20	6.32		51.20	10.38		47.04	7.79		85.59	52.64	
Employment status	Employed	374	17.89	6.03	1.01	31.25	7.56	-2.92*	32.44	5.05	3.16*	25.01	5.86	.13	50.22	8.71	-.97	47.10	6.14	-.97	64.42	43.23	-4.73*
	Unemployed	153	17.29	6.30		33.44	8.46		30.65	6.22		24.94	6.20		51.03	8.85		47.73	7.05		84.38	45.89	
Occupation	Health professional	57	17.18	5.86	-.71	31.44	8.08	-.46	31.82	5.22	-.14	25.49	5.53	.67	48.12	9.53	-2.14*	46.44	6.63	-1.05	61.68	40.26	-1.52
	Other	470	17.78	6.14		31.94	7.87		31.93	5.50		24.93	6.00		50.74	8.62		47.38	6.93		71.25	45.36	
Covid-19 status	No	449	17.78	5.96	.56	31.62	7.87	-1.90	31.82	5.51	-1.03	24.74	5.90	-2.37*	50.19	8.57	-1.66	47.32	6.35	.34	68.66	44.55	-1.91
	Yes	78	17.32	6.93		33.45	7.83		32.51	5.21		26.46	6.12		51.97	9.68		47.05	6.85		79.15	46.16	
Having received psychological help before	No	397	17.40	6.02	-2.07*	31.37	7.85	-2.65*	32.55	5.25	4.73*	24.85	5.99	-.97	50.59	8.80	.61	47.35	6.33	.41	64.39	43.21	-5.34*
	Yes	130	18.68	6.32		33.47	7.80		29.99	5.67		25.43	5.87		50.05	8.62		47.08	6.71		88.00	45.47	

*p<.05

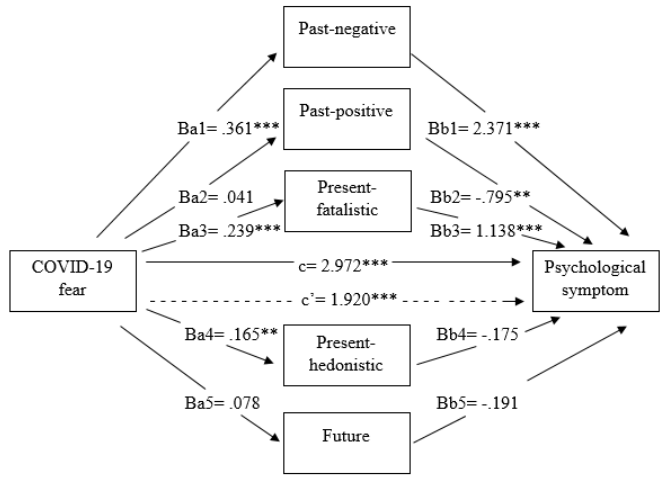
Secondly, Pearson's correlation coefficient was calculated to observe the relationships between the variables included in the model. The results showed no statistically significant relationship between COVID-19 and PPTP and FTP; PPTP and PFTP; FTP and BSI. All of the variables, apart from these, were determined to be statistically significantly correlated with each other (See Table 2).

Table 2. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients related to research variables.

Variable	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
Age	33.84	10.66	-							
Covid-19	17.72	6.11	.04	-						
PNTP	31.89	7.88	-.27**	.27**	-					
PPTP	31.92	5.47	.06	.03	-.19**	-				
PFTP	24.99	5.96	-.04	.23**	.45**	.02	-			
PHTP	50.46	8.75	-.09*	.11*	.19**	.21**	.35**	-		
FTP	47.28	6.42	-.05	.07	.10*	.12**	-.11**	-.14**	-	
BSI	70,21	44.90	-.22**	.40**	.62**	-.22**	.41**	.12**	.01	-

N= 527, *p<.05, **p<.01, PNTP Past-Negative Time Perspective, PPTP Past-Positive Time Perspective, PFTP Present-Fatalistic Time Perspective, PHTP Present-Hedonistic Time Perspective, FTP Future Time Perspective, BSI Brief Symptom Inventory

Finally, findings regarding the model in which the mediator roles of PNTP, PPTP, PFTP, PHTP, and FTP were tested in the relationship between fear of COVID-19 and psychological symptoms are presented in Figure 2.



R^2= .287

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

As seen in Figure 2, the total effect of COVID-19 fear on psychological symptoms is statistically significant (c= 2.97, SE= .27, t= 10.85, p<.001) (Step 1). The direct effect of COVID-19 fear on PNTP (Ba1= .36, SE= .05, t= 6.96, p<.001), PFTP (Ba3= .24, SE= .04, t= 5.84, p<.001), and PHTP (Ba4= .17, SE= .06, t= 2.65, p<.01) is statistically significant. However, the direct effect of COVID-19 fear on PPTP (Ba2= .04, SE= .04, t= 1.07, p>.05) and FTP (Ba5= .08, SE= .05, t= 1.69, p>.05) is not statistically significant (Step 2). While the direct effects of PNTP (Bb1= 2.37, SE= .22, t= 10.81, p<.001), PPTP (Bb2= -.79, SE= .28, t= -2.85,

p<.01) and PFTP (Bb3= 1.14, SE= .28, t= 4.01, p<.001) on psychological symptoms are statistically significant, the direct effects of PHTP (Bb4= -.17, SE= .18, t= -.99, p>.05) and FTP (Bb5= -.19, SE= .23, t= -.85, p>.05) on psychological symptoms are not statistically significant (Step 3). When the fear of COVID-19 and mediator variables (PNTP, PPTP, PFTP, PHTP and FTP) are included in the model at the same time (Step 4), the direct effect of COVID-19 fear on psychological symptoms decreases, and the level of significance does not change (c'= 1.92, SE= .24, t= 7.96, p<.001). The standardized total effect size of the mediation effect is .14. These results indicate that the mediation model is significant (F(5-521)= 41.98, p<.001) and explains approximately 29% of the variance in psychological symptoms. The comparison of the indirect effects and specific indirect effects of COVID- 19 fear on psychological symptoms through the time perspective is presented in Table 3.

Table 4. Values related to the multiple mediating model.

			Bootstrapping 95% BCa Confidence Interval	
Effect	Point estimate	SE	Lower	Upper
Total-Indirect effects	1.0515	.1876	.6861	1.4206
PNTP	.8563	.1449	.5851	1.1415
PPTP	-.0324	.0363	-.1132	.0295
PFTP	.2715	.0815	.1242	.4445
PHTP	-.0289	.0381	-.1189	.0316
FTP	-.0149	.0234	-.0723	.0239
C1	.8887	.1446	.6205	1.1773
C2	.5848	.1545	.2927	.8993
C3	.8852	.1503	.6035	1.1828
C4	.8712	.1486	.5940	1.1638
C5	-.3039	.0889	-.4944	-.1438
C6	-.0035	.0533	-.1143	.1014
C7	-.0175	.0423	-.1071	.0612
C8	.3004	.0960	.1273	.5088
C9	.2864	.0821	.1363	.4594
C10	-.0140	.0407	-.1052	.0585

N= 527, PNTP Past-Negative Time Perspective, PPTP Past-Positive Time Perspective, PFTP Present-Fatalistic Time Perspective, PHTP Present-Hedonistic Time Perspective, FTP Future Time Perspective, k: 5000, control variable= age, educational level, employed status, having received psychological help before, BCa= Bias Corrected and Accelerated 5000 bootstrapt samples. C1= PNTP-PPTP, C2= PNTP-PFTP, C3= PNTP-PHTP, C4= PNTP-FTP, C5= PPTP-PFTP, C6= PPTP-PHTP, C7= PPTP-FTP, C8= PFTP-PHTP, C9= PFTP-FTP, C10= PHTP-FTP

Whether the indirect effects in the model tested in the study were statistically significant or not was examined on the bootstrapping 5000 sample. Estimates were evaluated at a 95% confidence interval, and the bias-free and corrected results are presented in Table 4. As seen in Table 4, the total and indirect effect of COVID-19 fear on psychological symptoms through the time perspective is statistically significant (point estimate= 1.0515 and 95% BCa CI [.6861-1.4206]. When the mediators in the hypothetical model were evaluated separately, the mediation of the PNTP (point estimate= .8563 and 95% BCa CI [.5851-1.1415] and PFTP

(point estimate= .2715 and 95% BCa CI [.1242-.4445] were found to be statistically significant. Pairwise comparisons were made to determine the power of the mediator variables,

and seven statistically significant comparisons that were not in the 95% BCa confidence interval and the point estimate zero interval were detected (See Table 4). According to these comparisons, it is observed that firstly, PNTP is a more robust mediator variable than PPTP, PFTP, PHTP, and FTP; secondly, PPTP is a stronger mediator variable than PFTP; and finally, PFTP is a stronger mediator variable than PHTP and FTP.

In summary, the results show that only the mediating effects of PNTP and PFTP are significant in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms. In other words, there is a statistically significant relationship between the fear of COVID-19 and psychological symptoms. In addition, when the PNTP and PFTP mediator variables were included in the model, the relationship between these two variables decreased. According to the results, the mediating effects of PPTP, PHTP, and FTP in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptom are also not statistically significant. These results reveal that PNTP and PFTP mediate the relationship between Covid-19 fear and psychological symptoms.

DISCUSSION

This study examined the multiple mediating roles of time perspective in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms. As a result this research showed a relationship between the fear of COVID-19 and psychological symptoms. Although some studies in the literature have shown that there is no relationship between the fear of COVID-19 and psychological symptoms (Luchetti et al., 2020; Peng & Roth, 2021; van der Velden et al., 2021; Xia et al., 2021), many studies provide evidence for this relationship (Quittkat, Düsing, Holtman, Buhlmann, Svaldi & Vocks, 2020; Rossi et al., 2020; Stolarski et al., 2016). According to Salari et al. (2020), the COVID-19 pandemic, from the moment of its occurrence, began to threaten not only the biological existence of individuals but also their mental health.

In addition, the result of this research showed that the mediating role of the PNTP in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms was statistically significant. There is empirical evidence in the relevant literature that individuals who develop anxiety and depression symptoms use PNTP more intensively than individuals who have not previously experienced mental health problems since they encounter different sources of stress (Zimbardo & Boyd, 2018). Ward, Lyubomirsky, Sousa, and Nolen-Hoeksama (2003) noted that individuals who are particularly depressed are more likely to remember the negatives of the past because their expectations about the future are negative. In a study conducted by Diocanu-Gherasim, Bucci, Giuseppone, and Brumariu (2017), it was found that individuals with a high level of depressive symptoms use PNTP more intensely than FTP. Therefore, it can also be considered that individuals who show anxiety and depressive symptoms due to fear of COVID-19 use PNTP more intensively in this process than other TPs.

This study also found that the mediating role of PPTP in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms was not statistically significant. It is seen that this

result of the research is not parallel to the data in the literature. Studies in the literature show that individuals who evaluate the past positively develop fewer psychological symptoms than individuals who assess the past negatively (Boyd & Zimbardo, 2018). Furthermore, mindfulness-based psychological help procedures and positive psychology are aimed at helping people see the past from a different perspective by staying in the present, emphasizing the BTP (Boniwell et al., 2010; Rönnlund, Koudriavtseva, Germundsjö, Eriksson, Äström & Carelli, 2019). From this point of view, the statements of Zimbardo and Boyd (2018) that the success of therapy is measured by the fact that the individual receiving psychological help begins to see the past from a different perspective become meaningful.

As a result of this research, the mediating role of PFTP in the relationship between the fear of COVID-19 and psychological symptoms was also found to be significant. It can be said that this result has the support of the literature. According to Zimbardo and Boyd (2018), individuals are more likely to use PFTP in societies where religion is decisive in everyday life. At this point, it may be useful to consider that Muslims make up the majority of the Turkish population and that there was a nationalistconservative government in power in Turkey during the pandemic. The fact that Turkey was caught up in the COVID-19 pandemic during a period of economic instability may also have a share in this outcome. In addition, since the state did not provide economic support to the low-income segment of the population during the curfew, individuals may have approached the problem from a fatalistic point of view (Simon et al., 2021).

Another result of this research showed that the mediating role of PHTP in the relationship between COVID-19 fear and psychological symptoms was not statistically significant. According to Zimbardo and Boyd (2018), a threat to the existence of individuals not only causes them to be afraid but also causes them to focus more on the present. This research supported this view, as there is a significant relationship between the fear of COVID-19 and PHP. However, an association between PHTP and psychological symptoms has not been found. In fact, a positive relationship between PHTP and psychological symptoms could have been expected in this study (Bodecka et al., 2021). This expectation was due to the fact that Keough, Zimbardo, and Boyd (1999) and Zimbardo and Boyd (2018) noted that the prevalence of substance abuse, eating disorders, and risky behavior is higher in individuals who use PHTP more intensively. The finding of the result in this direction may have been caused by the BSI, which is used to measure psychological symptoms. Because in Turkey, BSI is used by experts only to measure anxiety, depression, hostility, negative self, and somatization.

Finally, in this study, the mediating role of FTP in the relationship between COVID-19 fear and the psychological symptom was not significant. On the other hand, there are explanations in the literature that FTP is negatively related to both COVID-19 fear and psychological symptoms (Beenstock, Adams & White, 2010; Diocanu-Gherasim et al., 2017;

Li & Lyu, 2021; Papastamatelou et al., 2015; Stolarski & Cyniak-Cieciura, 2016; Sword et al., 2014; Zimbardo & Boyd, 2018). Some factors may have caused this result. Firstly, according to Li & Liu (2021), the pandemic has a negative impact on individuals' perception of stress. Accordingly, it can be said that the pandemic negatively affects the expectations of individuals for the future. In turn, the results of different studies reveal that: Economic support, trust in society, and access to accurate information are some of the factors that increase the resilience of individuals in pandemic conditions (Bodecka et al., 2021; Li & Lyu, 2021; Waqas et al., 2019). Nevertheless, the political authority has not met the expectations of individuals in Turkey on all three issues. In particular, the statements by the political authority and the Scientific Committee in Turkey that do not inspire confidence in the public opinion may have led to this conclusion. Secondly, in this study, the time perspectives of individuals were measured by ZPTI. However, Rönnlund et al. (2019) emphasized that the ZTPI-FTP subscale does not measure individuals' negative future time perspective.

It is useful to consider some limitations when generalizing the results of this study. Firstly, the participants in this study were selected by the convenience sampling method. According to Simon et al. (2021), some groups (females, younger ages, and higher educated) are more represented in the research sample than the general population, limiting the online research data collection process. Since a similar situation was observed in the current study sample, participants who will be included in the sample in future studies can be selected randomly. Secondly, participants from a very wide age group were included in the research. The ages of the participants were controlled in such a way as not to affect the research results. However, this situation is an obstacle to the generalization of the results obtained from individuals at different periods of development. Therefore, it is considered that it will be useful to re-test this multiple mediating models on samples containing participants from different age groups in the future. Thirdly, this research is a cross-sectional study. In later studies, a longitudinal approach may be adopted to take advantage of long-term follow-up.

Furthermore, in this study, negative future time perspectives of individuals were not measured. In future research, this variable may also be included in this model. In addition, the psychological symptom variable was evaluated according to the total score in this study. Future studies may focus on the anxiety, depression, somatization, negative self, and hostility components of the psychological symptom variable. Moreover, in later studies, measurements can also be made to determine participants' risky behavior, eating disorders, and substance abuse. Finally, it is necessary to take into account that although BSI was used when collecting data on the psychological symptoms of participants in this study, the data obtained were not confirmed by the clinical files of the participants. In future studies, information about the psychological symptoms of the participants can be verified with their clinical files.

Although the limitations of this study may be an obstacle to the generalization of the research results, it is useful to express the following according to the research results: It is seen that studies aimed at developing the BTP within approaches based on awareness and positive psychology. For this reason, psychological assistance specialists can focus on developing the BTP of individuals during the COVID-19 pandemic. For this purpose, psychological assistance programs aimed at improving the FTP of individuals can be designed. It can be quite useful to include activities that will help individuals use PNTP less in these psychological assistance programs. It may also be useful for psychological assistance professionals to take a salutogenic approach when providing assistance services to individuals with psychological symptoms during the COVID-19 pandemic.

CONCLUSION

Results revealed that the mediating role of past-negative time perspective and present-fatalistic time perspective were statistically significant. In contrast, the mediating roles of the past-positive time perspective, the present-hedonistic time perspective and the future time perspective were not statistically significant.

REFERENCES

Ahorsu, D. K., Lin, C-Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of Covid-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi.org./10.1007/s11469-020-00270-8

Akirmak, U. (2021). The validity and reliability of the Zimbardo Time Perspective Inventory in a Turkish sample. *Current Psychology, 40,* 2327-2340.

Ari, I. (2021, May 15). Asıl risk sonbaharda. *Birgün*. Retrieved from https://www.birgun.net/haber/asilrisk-sonbaharda-344743

Bakioglu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of covid-19 and positively: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction.* doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y

Baltas, A. & Baltas, Z. (1989). *Stres ve başa çıkma yolları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Beenstock, J., Adams, J., & White, M. (2010). The association between time perspective and alcohol consumption in university students: cross-sectional study. *European Journal of Public Health, 21(4),* 438-443.

Bodecka, M., Nowakowska, I., Zajenkowska, A., Rejchert, J., Kazmierczak, I., & Jelokiewicz, I. (2021). Gender as a moderator between present-hedonistic time perspective and depressive symptoms or stress during covid-19 lockdown. *Personality and Individual Differences, 168*. doi.org/10.1016/j.paid.2020.110395

Boniwell, I., Osin, E., Linley, P. A., & Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology, 5(1),* 24-40. doi.org/10.1080/17439760903271181

Brailowskaia, J. & Margraf, J. (2020). Predicting adaptive and maladaptive responses to the coronavirus (covid-19) outbreak: A prospective longitudinal study. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 20,* 183-191.

Bueno-Notivol, J., Gracia-Garcia, P., Olaya, B., Lasheras, I., López-Antón, R., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of depression during the COVID-19 outbreak: A meta-analysis of community-based studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 21*. doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007

Coudin, G., & Lima, M. L. (2011). Being well as time goes by: Future time perspective and well-being. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11(2),* 219-232.

Cunningham, M. R., Druen, P. B., Barbee, A. P., Jones, W. J., & Dreschler, B. W. (2021). Covid-19 Behavioral Health Mindset Inventory: A method for enhancing employee and consumer safety. *Basic and Applied Social Psychology, 43(2),* 120-140.

Çokluk Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS and Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.

Derogatis, L. R., & Cleary, P. A. (1977). Confirmation of the dimensional structure of the SCL-90: A study in construct validation. *Journal of Clinical Psychology, 33(4),* 981-989.

Diocanu-Gherasim, L. R., Bucci, C. M. Giuseppone, K. R., & Brumariu, L. E. (2017). Parenting and adolescents' depressive symptoms: The mediating role of future time perspective. *The Journal of Psychology, 151(7),* 685-699.

Durankus, F., & Aksu, E. (2020). Effects of the covid-19 pandemic on anxiety and depressive symptoms in pregnant women: A preliminary study. *The Journal of Maternal-Fetal &Neonatal Medicine*. doi.org/10.1080/14767058.2020.1763946

Ergin, E. (2021, May 16). 'Ya ceza yiyeceğiz ya aç kalacağız'. *Evrensel*. Retrieved from https://www.evrensel.net/haber/432986/ya-ceza-yiyecegiz-ya-ac-kalacagiz

Esfahani, M., Kajbaf, M. B., & Abedi, M. R. (2015). The effect of time perspective theory on severity of obsession and compulsion symptoms. *Journal of Clinical Psychology, 4(24),* 11-33.

Germano, G. & Brenlla, M. E. (2021). Effects of time perspective and self-control on psychological disorders: A cross-sectional study in an Argentinean sample. *Personality and Individual Differences, 171.* DOI.org10.1016/j.paid.2020.110512

Grühn, D., Sharifian, N., & Chu, Q. (2016). The limits of a limited future time perspective in explaining age differences in emotional functioning. *Psychology and Aging, 31(6),* 583-593.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* Guilford Press.

Hisli-Sahin, N. & Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory-BSI): Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9(31),* 44-56.

Holman, E. A. & Zimbardo, P. (2009). The social language of time: The time perspective-social network connection. *Basic and Applied Social Psychology, 31,* 136-147.

Jankowski, K. S., Zajenkowski, M., & Stolarski, M. (2020). What are the optimal levels of time perspectives? Deviation from the balanced time perspective-revisited (DBTP-r). *Psychological Belgica, 60(1),* 164-183.

Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology, 21(2),* 149-164.

Lefévre, H. K., Mirabel-Sarron, C., Docteur, A., Leclerc, V., Laszcz, A., Gorwood, P., & Bungener, C. (2019). Time perspective differences between depressed patients and non-depressed participants, and their relationships with depressive and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders, 246,* 320-326.

Li, X. & Lyu, H. (2021). Epidemic risk perception, perceived stress, and mental health during covid-19 pandemic: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology, 11*. doi:10.3389/fpsyg.2020.563741

Luchetti, M., Lee, J. H., Aschwanden, D., Sesker, A., Strickhouser, J. E., Terracciano, A., & Sutin, A. R. (2020). The trajectory of loneliness in response to COVID-19. *American Psychologist, 75(7),* 897-908. dx.doi.org/10.1037/amp0000690

Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(3165).* DOI.org10.3390/ijerph17093165

Mooney, A., Earl, J. K., Mooney, C. H., & Bateman, H. (2017). Using balanced time perspective to explain well-being and planning in retirement. *Frontiers in Psychology, 8*. doi:10.3389/fpsyg.2017.01781

Moore, M., Höfer, S., McGee, H., & Ring, L. (2005). Can the concepts of depression and quality of life be integrated using a time perspective? *Health and Quality of Life Outcomes,3(1)*. doi:10.1186/1477-7525-3-1

Papastamatelou, J., Unger, A., Giotakos, O., & Athanasiadou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *Psychol Study, 60(4),* 468-477.

Peng, S. & Roth, A. R. (2021). Social isolation and loneliness before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study of U. S. adults older than 50. *Journal of Gerontology: Social Sciences.* doi.org/10.1093/geronb/gbab068

Quittkat, H. L., Düsing, R., Holtman, F-J., Buhlmann, U., Svaldi, J., & Vocks, S. (2020). Perceived impact of covid-19 across different mental disorders: A study on disorder-specific symptoms, psychosocial stress and behavior. *Frontiers in Psychology, 11*. doi:10.3389/fpsyg.2020.586246

Rashid, T. & McGrath, R. E. (2020). Strengths-based actions to enhance well-being in the time of covid-19. *International Journal of Wellbeing, 10(4),* 113-132.

Rossi, A., Panzeri, A., Pietrabissa, G., Manzoni, G. M., Castelnuovo, G., & Mannarini, S. (2020). The anxiety-buffer hypothesis in the time of covid-19: When self-esteem protects from the impact of loneliness and fear on anxiety and depression. *Frontiers in Psychology, 11*. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02177

Rowshan, A. (2000). *Stres yönetimi.* (Ş. Cüceloğlu, Trans.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Rönnlund, M., Koudriavtseva, A., Germundsjö, L., Eriksson, T., Äström, E., & Carelli, G. M. (2019). Mindfulness promotes a more balanced time perspective: Correlational and intervention-based evidence. *Mindfulness, 10,* 1579-1591.

Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, Rasoulpoor, S. & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the covid-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health, 16(57).* doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w

Schnell, T. & Krampe, H. (2020). Meaning in life and self-control buffer stress in times covid-19: Moderating and mediating effects with regard to mental distress. *Frontiers in Psychiatry, 11,* 1-16.

Sereli-Kaan, M. (2021, March 7). Prof. Dr. Kayıhan Pala: 'Pandemi öncesine dönmek' diye bir kavram yok. *MEDYAPORT.net*. Retrieved from https://medyaport.net/2021/03/07/prof-dr-kayihan-pala-pandemioncesinedonmek-diye-bir-kavram-yok/

Simon, J., Helter, T. M., White, R. G., Boor, C., & Laszewska, A. (2021). Impacts of the covid-19 lockdown and relevant vulnerabilities on capability well-being, mental health and social support: an Austrian survey study. *BMC Public Health, 21(314).* doi.org/10.1186/s12889-021-10351-5

Sobol-Kwapinska, M. & Jankowski, T. (2016). Positive time: Balanced time perspective and positive orientation. *J Happiness Stud, 17,* 1511-1528.

Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time and Society, 20(3),* 346- 363.

Stolarski, M. & Cyniak-Cieciura, M. (2016). Balanced and less traumatized: balanced time perspective mediates the relationship between temperament and severity of PTSD syndrome in motor vehicle accident survivor sample. *Personality and Individual Differences, 101,* 456-461.

Stolarski, R. O., Vowinckel, J., Jankowski, K. S. & Zajenkowski, M. (2016). Mind the balance, be contented: Balanced time perspective mediates the relationship between mindfulness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 93,* 27-31.

Strack, F., Schwarz, N., & Gschneidinger, E. (1985). Happiness and reminiscing: The role of time perspective, affect, and mode of thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 49(6),* 1460- 1469.

Stutt, R. O. J. H., Retkute, R., Bradley, M., Gilligan, C. A., & Colvin, J. (2020). A modeling framework to assess the likely effectiveness of facemasks in combination with 'lockdown' in managing the COVID-19 pandemic. *The Royal Society Publishing.* doi.org/10.1098/rspa.2020.0376

Sürücü, L., Şeşen, H., & Maşlakçı, A. (2021). *SPSS, AMOS ve PROCESS Macro ile ilişkisel, aracı/düzenleyici ve yapısal eşitlik modellemesi: Uygulamalı analizler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Sword, R. M., Sword, R. K. M., Brunskill, S. R., & Zimbardo, P. (2014). Time perspective therapy. A new time-based metaphor therapy for PTSD. *Journal Folios and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping.* dx.doi.org/10.1080/15325024.2013.763632

Tabacnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Tee, M. L., Tee, C. A., Anlacan, J. P., Aligam, K. J. G., Reyes, P. W., Kuruchittam, V., & Ho, R. C. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in Philippines. *Journal of Affective Disorders, 277,* 379-391. doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.043

Ugurlu, S. & Basal, O. (2021, 17 Mayıs). "Kademeli normalleşme" kararları/TTB: 5 bin vaka hedefi bilimsel değil ekonomik. *Evrensel*. https://www.evrensel.net/haber/433123/kademeli-normallesmekararlari-ttb-5-bin-vaka-hedefi-bilimsel-degil-ekonomik

Valiente, C, Vázquez, C, Contreras, A., Peinado, V., & Trucharte, A. (2021). A symptom-based definition of resilience in times of pandemics: patterns of psychological responses over time and their predictors. *European Journal of Psychotraumatology, 12*, 1-13.

van der Velden, P. G., Hyland, P., Contino, C., von Gaudecker, H., Muffels, R., & Das, M. (2021). Anxiety and depression symptoms, the recovery from symptoms, and loneliness before and after the COVID-19 outbreak among the general population: Findings from a Dutch population-based longitudinal study. *Plus One, 16(1).* doi.org/10.1371/journal.pone.0245057

Vindegaard, N.,& Benros, M. E. (2020). Covid-19 pandemic and mental health consequences: systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity, 89,* 531-542.

Waqas, M., Hania, A., & Hongbo, L. (2020). Psychological predictors of anxious responses to the COVID-19 pandemic: Evidence from Pakistan. *Psychiatry Investigation, 17(11),* 1096-1104. doi.org/10.30773/pi.2020.0167

Ward, A., Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Nolen-Hoeksama, S. (2003). Can't quite commit: Rumination and uncertainty. *Society for Personality and Social Psychology, 29(1),* 96-107.

Xia, W., Li, L. M. W., Jiang, D., & Liu, S. (2021). Dynamic of stress and emotional experiences during COVID-19: Results from two 14-day Daily diary studies. *International Journal of Stress Management, 28(4),* 256-265. doi.org/10.1037/str0000234

Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T., & Du, B. (2020). The differential psychological distress of populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain Behavior Immunity*, *87*, 49-50.

Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77(6)*, 1271-1288.

Zimbardo, P., & Boyd, J. (2018). *The time paradox.* (T. Your, Trans.). Pegasus Publication.

Zimbardo, P., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1999). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences, 23(6)*, 1007-1023.

The Mediator Role of the Psychological Resilience in the Relationship Between Self-Efficacy and Life Satisfaction

Seyda Mavruk Özbiçer; Ersun Çıplak

Abstract

Experts seem to have reached a consensus that life satisfaction, one of the basic concepts of positive psychology, is defined as a positive assessment of an individual's life according to their own criteria. The fact that this concept has received intense attention recently is due to the fact that life satisfaction is important in a person's entire life. Recently, the relationship of life satisfaction with different variables, especially self-efficacy and psychological resilience, has been investigated. Life satisfaction, by definition, is related to the concept of self-efficacy. Because self-efficacy refers to the organizations that people make to reveal their performance in this direction and their judgments about their capacity and possibilities for success. From this point of view, self-efficacy can also be defined as the belief in the extent to which individuals can successfully cope with the challenges they face. Such a definition relates the variables of self-efficacy, psychological resilience and life satisfaction to each other. Experts define resilience as the ability of individuals to achieve positive results in difficult conditions, maintain their development and adapt to these difficulties in a positive way. Although there is theoretical support that psychological resilience can play a mediating role in the relationship between adolescents' self-efficacy and life satisfaction, there has not been a study in the literature that examines the mediating role of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and life satisfaction. The purpose of this study is to examine the mediator role of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and life satisfaction among adolescents. The research group for this correlational survey method consisted of a total of 438 adolescents selected through the convenience sampling method. Data were collected using a personal information form, the Self-Efficacy Scale for Children, the Resiliency Scale for Early Adolescent, and Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. The analysis was conducted using SPSS 25.0, LISREL 8.70, and Process MACRO. The results indicate a substantial mediator role of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and life satisfaction. Although there are no previous studies in which this model has been tested in the body of literature, the results of the studies focusing on the relationship of the variables in the model to each other are parallel to the results of this study. This model can be re-tested on a randomly selected sample in future studies. Additionally, psychological counseling practices for adolescents could be designed based on the tested model.

Keywords: Life satisfaction, Psychological resilience, Self-efficacy

Öz-yeterlilik ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlamlığın Aracı Rolü

Seyda Mavruk Özbiçer; Ersun Çıplak

Özet

Uzmanlar, pozitif psikolojinin temel kavramlarından biri olan yaşam doyumunu, bireyin yaşamını kendi ölçütlerine göre olumlu bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanmakta fikir birliğine ulaşmış gibi görünmektedirler. Kavramın son zamanlarda yoğun ilgi görmesi yaşam doyumunun bireyin tüm yaşamında önemli olmasından kaynaklanmaktadır. Son dönemde, yaşam doyumunun öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık başta olmak üzere farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmaktadır. Yaşam doyumu, tanımı gereği, öz-yeterlik kavramıyla ilişkilidir. Zira öz-yeterlik bireyin performansını açığa vurmak için yaptığı organizasyonlara ve bu doğrultuda başarılı olma kapasite ve ihtimaline ilişkin kendine yönelik yargılarına gönderme yapmaktadır. Bu açıdan öz-yeterlik, karşısına çıkan zorluklarla bireyin ne ölçüde başarıyla başa çıkabileceğine ilişkin inancı olarak da tanımlanabilir. Böyle bir tanımlama yaşam doyumu, öz-yeterlilik ve psikolojik sağlamlık kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirmektedir. Uzmanlar psikolojik sağlamlığı, özetle, bireyin zorlu koşullarda olumlu sonuçlar elde edip gelişimini devam ettirebilme ve bu güçlüklere pozitif bir şekilde uyum sağlayabilme yeterliği olarak tanımlamaktadır. Ergenlerin öz-yeterlilikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolünün olabileceğine yönelik kuramsal destek olsa da alan yazında öz-yeterlilik ile yaşam doyumu arasındaki iilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolünün incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, ergenlerin öz-yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolünü incelemektir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubu, amaca uygun örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 438 ergenden oluşmaktadır. Veriler; kişisel

bilgi formu, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği ile toplanmış ve SPSS 25.0, LISREL 8.70 ve Process MACRO ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öz-yeterlik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın aracı rolünün anlamlı olduğu ve görülmüştür. Her ne kadar alan yazında bu modelin test edildiği araştırmalara rastlanmasa da modeldeki değişkenlerin birbirleriyle ilişkisine odaklanan çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Gelecekteki araştırmalarda random seçilmiş örneklem üzerinde bu model yeniden test edilebilir. Ayrıca, ergenlere yönelik, test edilen model odağında psikolojik danışma uygulamaları planlanabilir.

Keywords: Öz-yeterlik, Psikolojik sağlamlık, Yaşam doyumu

INTRODUCTION

Experts who adopt the positive psychological approach focus on the development of an individual's strengths rather than their weaknesses. In accordance with this purpose, some concepts have been transformed into variables in the positive psychology literature and have been intensively researched recently. These are life satisfaction, self-efficacy, and psychological resilience (Carr et al., 2020).

The reason behind the interest in life satisfaction to the positive psychology-oriented specialists is due to the fact that it plays a key role in all stages of an individual's life (Beutel et al., 2010). It can be said that the specialists have almost reached a consensus in defining life satisfaction as a positive assessment of an individual's life according to their own criteria (Akbar et al., 2014). Therefore, an attempt that has been followed to determine the variables related to life satisfaction is not a surprise (Abolghasemi & Taklavi Varaniyab 2010; Deng et al., 2023; Samsari & Soulis, 2019).

The most remarkable concept that is related to life satisfaction is self-efficacy (Arslan, 2019; Asgeirsdottir & Sigfusdottir, 2021; Caqueo-Urízar et al., 2022). Self-efficacy refers to the organizations that individuals makes in order to reveal their performance and preconceptions about their capacity and possibility of being successful in this respect (Toçoğlu, 2020). In this respect, self-efficacy can also be defined as the extent to which individuals believe that they can successfully cope with the challenges they face (Tagay et al., 2017). Frankly, the individuals' positive evaluation of their own life are closely related to the concept of self-efficacy. Correlational and regressional researchs reveal that there is a positive relationship between self-efficacy and life satisfaction (Marcionetti & Rossier, 2021; Sagone et al., 2020).

Psychological resilience has been recently drawing the attention of experts as an effective notion in terms of individuals dealing with difficult living conditions and achieving goals. Experts define psychological resilience as the ability of individuals to achieve positive results in challenging conditions, continue their development, and adapt to these difficulties in a positive aspect (Beutel et al., 2010; Topino et al., 2022; Vilca-Pareja et al., 2022). Considered from this point of view, psychological resilience narrows an important gap in terms of positive psychology, which focuses on the positive aspects of the individual's challenging conditions and improving these aspects. More clearly, psychological resilience forms a significant

connection point between the concepts of both life satisfaction and self-efficacy. When the positive psychology literature is investigated, there is empirical evidence that psychological resilience is related to the variables of self-efficacy and life satisfaction. The empirical evidences show that there are positive relationships between these variables (Bajaj & Pande, 2016; Etherton et al., 2020; Kuşçu-Karatepe et al., 2022; Martínez-Martí & Ruch, 2017).

Different samples have been studied by these researchers. Some researchers focus on university students (Mao et al., 2023), while others focus on high school students (Arslan, 2019; Caqueo-Urízar et al., 2022; Wang & Kong 2020; Yan et al., 2022). However, the studies conducted on samples through adolescents in younger age groups are relatively few. Yet, the experts also pointed out that these three variables have an important in adolescence, which can be considered the heaviest transitional stage of the individual's life (Achour & Nor, 2014; Dam et al., 2023; Rani & Midha, 2014).

Theoretical knowledge and results support the idea that psychological resilience can play the mediator role in the relationship between adolescent's self-efficacy and life satisfaction. As a matter of fact, there are studies in the literature that investigate the role of self-efficacy as a mediator role in between psychological resilience and life satisfaction (Etherton et al., 2022; Topino et al., 2022).

In addition to this, a study that investigates the mediator role of psychological resilience between self-efficacy and satisfaction with life in any population has been found in the literature. On the other hand, the results of a study that investigated the mediator role of psychological resilience between the relationship of self-efficacy and satisfaction with life are considered to contribute to the positive psychology literature both theoretically and practically.

This study aimed to examine the mediator role of psychological resilience in the relationship between adolescents' self-efficacy and life satisfaction, and the hypothetical model to be tested for this purpose was shown as follows (see Figure 1).

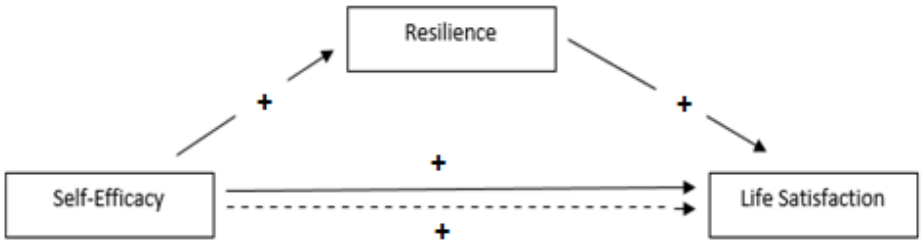


Fig.1 Hypothetical Model

METHOD

Participants

The study group consisted of 438 adolescents (206 female, 232 males; 86 sixth grade, 116 seventh grade, 173 eighth grade) selected in November 2019 from a primary school in a city in southern Türkiye using a purposive method and principle of volunteerism. The mothers of 216 of the participants had a secondary school education or below, 95 a high school education and 82 a university education or above; the fathers of 171 had an education level of middle school or below, 147 a high school education and 120 university education or above. While deciding on the sample proficiency number, the literature was applied. According to Tabachnick and Fidell (2020), structural equation modeling requires working with major samples. Çokluk et al. (2016), stated that this sample size should reach the number of participants of 300 and above.

Research Design and Procedure

In this study, which was structured according to the correlational model, the predictor variable was self-efficacy, the mediating variable was psychological resilience and the outcome variable was life satisfaction. The school where the data were collected was selected from a city in the south of Türkiye. The data were collected directly by the researchers from the participants who were assigned to the study group on a voluntary basis with the convenience sampling method. In this context, first of all, the informed consent form was approved by the participants. In the consent form, it was stated that the purpose of the research, the data collected would be used only for scientific purposes according to the principle of confidentiality, and besides, that there was no monetary relationship between the researchers and the participants. Finally, they were told that they could leave the study at any time during the data collection phase, but that they did not have such a chance after submitting the form to the researcher. It took approximately 30 minutes for the participants to respond to the measuring instruments. Since the data of this study were collected before 2020, retrospective ethical approval was not obtained.

Data Collection Tools

The Self-efficacy Scale for **Children (SESC)**

Developed by Muris (2001) and adapted to Turkish by Telef and Karaca (2012) SESC consists of a total of 21 articles. The five-point Likert-type scale ranging from 1 (not at all) to 5 (very well) has a three-factor structure: Academic self-efficacy, social self-efficacy, and emotional self-efficacy. As a result of the analyses conducted within the scope of this study, it was found that the internal consistency coefficients of the subscales of the SESC (α = .88) varied between .68 and .84. The high scores obtained from the scale indicate that the participant's self-efficacy levels are high. SESC, includes questions such as, "How good are you at making friends with other children around you?"

The Resiliency Scale for Early Adolescents (RSEA)

The RSC which was developed by Baltacı and Karataş (2014) consists of 23 articles. The four-point Likert-type scale ranging from 1 (never true) to 4 (always true) has a four-factor structure: Self-induced resilience, family-induced resilience, friend-induced resilience, and school/teacher-induced resilience. As a result of the analyses conducted within the scope of this study, it is seen that the internal consistency coefficients of the subscales of the RSEA ($\alpha = .82$) varied between .56 and .73. The high scores obtained from the scale indicate that the participant's psychological resilience levels are high. RSEA contains questions such as, "I can stand up for myself even in the most difficult conditions."

Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)

Developed by Heubner (1991) and adopted to Turkish by Çivitçi (2007) MSLSS consists of a total of 36 articles. The four-point Likert-type scale ranging from 1 (never) to 4 (always) has a five-factor structure: Family, friends, school, living environment, and self. As a result of the analyses conducted within the scope of this study, it is seen that the internal consistency coefficients of the subscales of the MSLSS ($\alpha = .85$) vary between .65 and .79. The high scores obtained from the scale indicate that the participant's self-efficacy levels are high. MSLSS has questions such as, "People like to keep company with me."

Personal Information Form

The personal information form which is prepared by the researchers consists of questions addressed to be able to obtain gender, class level, education level of the mother, and education level of the father of the participants.

Statistical Analysis

The data of this study was analyzed by using independent samples t-test, ANOVA, and Pearson's correlation coefficient techniques in the SPSS 22.0 program. The measurement models were tested by using LISREL. While testing the hypothetical model, according to experts, PROCESS Macro 3.4 (Hayes, 2013) was used because the bootstrap method minimizes Type I errors (Sürücü et al., 2021) was used. In terms of interpreting the results, .05 significance level was predicated upon.

FINDINGS

Within the scope of this study, firstly, in order to determine the control variables, the relationships between demographic variables and mediator and outcome variables were examined. There was a statistically significant relationship between the participants' life satisfaction scores and grade level ($F = 12.19$; $p < .05$), mother's education level ($F = 6.04$; $p < .05$), and father's education level ($F = 6.21$; $p < .05$). According to these results, it was decided

to control these three demographic variables as they may have a confounding effect on the outcome variable (see Table 1).

Table 1. T-test and ANOVA results of the Scale Scores according to the Demographic Characteristics

			Selff-efficacy					Resilience					Life Satisfaction				
		N	x̄	Ss	t	F	p	x̄	Ss	t	F	p	x̄	Ss	t	F	p
Gender	Female	206	74.19	14.06	-2.54	-	.01*	78.29	8.43	1.53	-	.13	119,07	13.18	.38	-	.70
	Male	232	77.52	13.34				77.09	7.94				118,60	12.21			
Class	6.	89	82.65	13.10	-	14.01	.00*	79.89	8.10	-	5.92	.00*	122.89	13.61	-	12.19	.00*
	7.	176	74.30	13.77				77.86	8.23				120.08	12.03			
	8.	173	75.21	8.82				76.29	7.96				115.45	11.98			
The Education Level of Mother	Middle school and below	261	75.38	13.96	-	1.30	.27	76.45	8.71	-	7.44	.00*	117.11	13.05	-	6.04	.00*
	High school	95	75.64	14.09				79.04	6.98				121.20	12.50			
	University and above	82	78.16	12.69				79.88	7.04				121.51	10.63			
The Education Level of Father	Middle school and below	171	74.82	13.59	-	1.33	.27	76.15	8.38	-	6.10	.00*	116.22	13.05	-	6.21	.00*
	High school	147	76.03	13.32				77.91	7.77				120.84	11.74			
	University and above	120	77.48	14.51				79.49	8.07				120.07	12.63			

*p < .05

The Measurement models were tested in the second stage (see Table2).

Table 2. The fit indices of the scales

	X^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	Factor load Min-Max	Error variance Min-Max	t Min-Max
CSES	1.93	.049	.051	.96	.28-.74	.42-.86	4.13-10.76
RSC	2.10	.053	.063	.91	.23-.86	.26-.95	4.54-10.60
MSLSS	2.07	.052	.065	.94	.36-.88	.41-.87	-7.42-.13.20

CLSS: Self-efficacy Scale for Children; RSC Resiliency Scale for Children; MSLS Multidimensional Student Satisfaction with Life Scale.

Thirdly, the Pearson correlation coefficient was calculated to see the relationships between the variables included in the model. According to the results, there was a statistically significant relationship between self-efficacy and psychological resilience ($r = .53$, $p < .01$), self-efficacy and life satisfaction ($r = .52$, $p < .01$), and psychological resilience and life satisfaction ($r = .68$, $p < .01$) (see Table 3).

Table 3 Descriptive Statistics and Pearson Correlation Values of Research Variables.

Variables	□	SD	Min.	Max.	Skew.	Kur.	1	2	3
1.Self-efficacy	75.95	13.77	44	105	-.11	-.66	-		
2.Resilience	77.65	8.19	54	92	-.52	-.28	.53**	-	
3.Life satisfaction	118.82	12.66	83	143	-.34	-.44	.52**	.68**	-

N = 438, * p < .05, ** p < .01

Finally, the mediating role of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and life satisfaction was tested (see Figure 2).

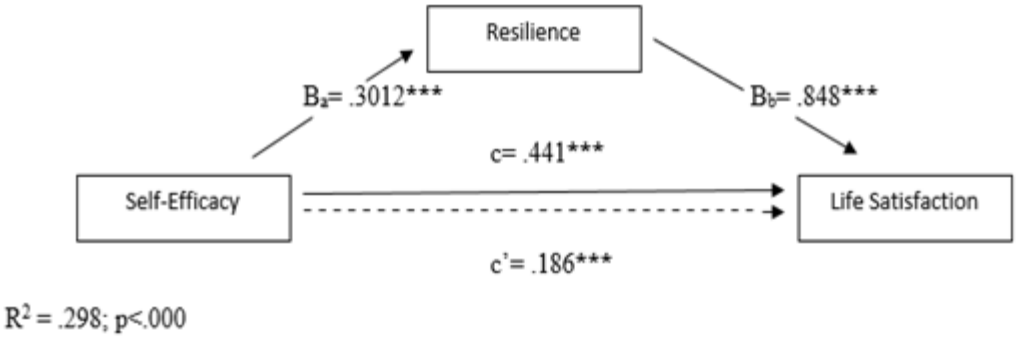


Fig. 2 Tested model

As is seen in Figure 1, the total effect of self-efficacy on life satisfaction was statistically significant (c = .441, SE = .038, t = 113.626, p < .001) (Step 1). The direct effect of self-efficacy on psychological resilience was statistically significant (Ba = .301, SE = .024, t = 12.370, p < .001) (Step 2). The direct effect of psychological resilience on life satisfaction was statistically significant (Bb = .848, SE = .063, t = 13.491, p < .001) (Step 3). When self-efficacy and the mediating variable (psychological resilience) are included in the model at the same time, the direct effect of self-efficacy on life satisfaction decreases and its significance level does not change (c' = .186, SE = .037, t = 5.007, p < .001) (Step 4). These results indicate that the mediation model is significant (F (4-433), p < .001) and explains approximately 46% of the variance in life satisfaction.

Whether the indirect effect in the model tested in the research is statistically significant is examined on the bootstrapping 5000 sample. Estimates were evaluated at 95 % confidence intervals; bias-adjusted and corrected results were calculated.

The results revealed that the total and indirect effect of self-efficacy on life satisfaction through psychological resilience was statistically significant (point estimate = .4409 and 95 % BCa CI [.3664 - .5155]. The mediation of resilience in the hypothetical model (point estimate = .2554 and 95 % BCa CI [.2008 - .3612]) was statistically significant (see Table 4).

Table 4. Values related to the mediation of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and resilience

			Bootstrapping 95% BCa Confidence Interval	
Effect	Point Estimate	SE	Lower	Upper
Total Indirect Effects	.4409	.0379	.3664	.5155
Resilience	.2554	.0292	.2008	.3162

k= 5000; BCa: Bias Corrected and Accelerated 5000 bootstrap samples; covariate= class, mother education, father education.
* .05, ** .01

DISCUSSION

The preset study established the mediator role of psychological resilience in terms of the relationship between adolescent's self-efficacy and life satisfaction. The result of this study showed that the mediator role of psychological resilience in terms of the relationship between adolescent's self-efficacy and life satisfaction is statistically significant. While extrapolating to this conclusion the results can be interpreted as follows.

In the first step of the research, the analyses were conducted to determine the demographic variables (gender, class level, the education level of mother and father) that might have a confounding effect on the dependent variable (life satisfaction). The first outcome is that there is no statistical relationship between the adolescent's genders and the level of life satisfaction. This outcome has literature support (Busing & West, 2016; Chen et al., 2020; Giusta et al., 2011; Joshanloo, 2018). However, it is quite possible that there might be an opposite result in the literature (Joshanloo & Jovanović, 2020; Moksnes & Espnes, 2013). The reason behind this result, in the present study it can be related to the fact that adolescents have not yet been exposed enough to gender roles in the social environment in which they live (Donovan, 2016). However, as the process of adolescence which is a transition that individuals trying to understand and questions their sexual identity, moves further (Erikson, 2019), the effect of gender factor, is getting more apparent on the impact of satisfaction with life experience.

Secondly, in this study, a negative relationship appeared between class level and life satisfaction. Even though this is research that generated not only the adolescent population Topino et al. (2022), it has been found that there is a tendency in the education level of the individual's increased life satisfaction score decrease. Besides, Wahlström et al (2021) have reached similar outcomes in the analyses they had conducted in a sample composed of the adolescents (5., 7., and 9. grade) which has similar characteristic with the sample of this study (6., 7., and 8. grade). This outcome that was reached in the present study may be due to the fact that as adolescents grow and develop, the social environment in which they live requires them to take more responsibility in a way that covers all dimensions, especially academic, familial, and personal ones. As a consequence, the decreasing level of life satisfaction as the individual grows can be claimed as a result of socialization gradually on the way out becoming a member of society. After all, the positive psychology paradigm is an approach that has developed to focus on this problem (Csikszentmihalyi, 2005).

The third and fourth results are related to whether the participant's satisfaction with life differs by the education level of the mother and father. In this study, it is confirmed that the adolescent's scores for satisfaction with life differ according to the educational levels of the mother and father. This outcome has partial similarity in the literature. In fact, Crede et al. (2015) revealed that the life satisfaction levels of the children of mothers with higher levels of education were higher than those of the others. It is not possible to say the reflected thing for

the level of the father's education. However, from a theoretical point of view, it was expected that the positive relationship between the mother's level of education and the adolescent's life satisfaction would also emerge in the case of the father's level of education. Since the children's closeness are not only contributed by the mother but also the father to their psychological well-being (Amato, 1994). As a matter of fact, Faulkner and Chang (2007), in a study examining the relationship between the life satisfaction of children with diabetes and parental education levels, concluded that both mother's education level and father's education level were positively related to the child's life satisfaction. Therefore, it can be propounded that the results of the current study are related to the general demographic characteristics of Türkiye. Even a simple observation can reveal that in Türkiye it is mostly mothers who take care of student's needs.

In the second stage of this study, in which the mediator model was tested after the demographic variables that were confounding the outcome variable were identified and controlled, it was concluded that the mediator role of psychological resilience in the relationship between self-efficacy and life satisfaction was statistically significant. Since there has been no research in which such a model has been designed and tested so far, it can be claimed that this result is the most original aspect of the study. Although it is not possible to discuss this model by associating it with the related literature, the literature is replete with correlational and regressional studies that test the relationship between the variables in the model individually or together. When these studies are examined closely, it is seen positive significant relationships between self-efficacy and psychological resilience (Caqueo-Urízar et al., 2022; Sagone et al., 2020), self-efficacy and life satisfaction (Topino et al., 2022; Vilca-Pareja et al., 2022; Yan et al., 2022), psychological resilience and life satisfaction (Bi & Wang, 2023; Topino et al., 2022; Yan et al., 2022) are calculated. Considering all of these, it can be said that the relationship between the concepts of self-efficacy, psychological resilience, and life satisfaction in the positive psychology paradigm is theorized in a very legitimate way (Carr et al., 2020). Therefore, in this study, the result that can be considered to be obtained by testing the mediator model is important in terms of showing how meaningful it is to focus on the positive aspects of the individual that can be developed rather than the negative aspects that need to be corrected.

In addition to this, the study group of this research was composed of the adolescents selected by the sampling method which fits the purpose. This detail stands as an obstacle to the generalizability of the results of the current study. Randomization of sample selection will make the results more generalizable for future studies. Besides, it should be not forgotten that this is a cross-sectional study. In future research, a longitudinal approach can be adopted and added to the process. Finally, psychological counseling professionals can develop and implement individual or group counseling practices to improve psychological resilience in the relationship between adolescent's self-efficacy and life satisfaction.

CONCLUSION

The result of this study showed that the mediator role of psychological resilience in terms of the relationship between adolescent's self-efficacy and life satisfaction is statistically significant.

REFERENCES

Abolghasemi, A. & Taklavi Varaniyab, S. (2010). Resilience and perceived stress: Predictor of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-758. https://doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.178

Achour, M. & Nor, M. R. M. (2014). The effect of social support and resilince on life satisfaction of secondary school students. *Journal of Academic and Applied Studies, 4*(1), 12-20.

Akbar, M., Akram, M., Ahmed, M., Hussain, M. S., Lal, V., & Ijaz, S. (2014). Relationship between resilience and li. fe satisfaction among Nomadic. *International Journal of Innovation and Applied Studies, 6*(3), 515-529.

Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and Family, 56*(4), 1031-1042.

Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescent. *Personality and Individual Differences*, 151. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514

Asgeirsdottir, B. B. & Sigfusdottir, I. D. (2021). Positive youth development and resilience among youth in Iceland: The importance of social context and self-esteem for life satisfaction. Dimitrova, R. & Wiium, N (Eds.), *Handbook of positive youth development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_14

Beutel, M. E., Glaesmer, H., Wiltink, J., Marian, H., & Brähler, E. (2010). Life satisfaction, depression, and resilience across the life span of men. *The Aging Male, 13*(1), 32-39. https://doi:10.3109/13685530903296698

Bi, X. & Wang, S. (2023). Linkages between parenting practices and adolescents' life satisfaction: The mediating role of resilience. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 19-27. https://doi.org/10.2147/PRBM.S391867

Busing, K. & West, C. (2016). Determining the relationship between physical fitness, gender, and life satisfaction. *Sage Open*. https://doi.org/10.1177/2158244016669974

Caqueo-Urízar, A., Atencio, D., Urzúa, A., & Flores, J. (2022). Integration, social competence and life satisfaction: The mediating effect of resilience and self-esteem in adolescents. *Child Indicators Research, 15*(1), 1-13. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09907-z

Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis, *The Journal of Positive Psychology.* https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807

Crede, J., Witrhwein, L., McElvany, N., & Steinmayr,.R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6. https://doi=10.3389/fpsyg.2015.00052

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Mutluluk bilimi.* (S. Kunt-Akbaş, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.

Çokluk Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS and Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.

Dam, V. A. T., Do, H. N., Wu, T. B. T., Wu, K. L., Do, H. M., Nguyen, N. T. T., Nguyen, T. T., Vu, T. M. T., Nguyen, T. P. T., Auquier, P., Boyer, L., Fond, G., Latkin, C. A., Ho, C. S. H., & Ho, R. C. M. (2023). Associations between parent-child relationship, self-esteem, and resilience with lfe satisfaction and metal wellbeing of adolescents. *Frontiers in Public Health*. https://doi:10.3389/fpubh.2023.1012337

Deng, J., Liu, Y., Chen, R., & Wang, Y. (2023). The relatonship between physical activity and life satisfaction among university students in China: The mediating role of self-efficacy and resilience. *Behavioral Sciences, 13*(889). https://doi.org/10.3390/bs13110889

Deng Jia-xin, Yong-feng Liu, Wang Yu, & Rui, C. (2023). The relationship between physical activity and life satisfaction among Chinese university students: The mediating role of self-efficacy and resilience. 10 Aralık 2023 tarihinde https://www.researchsquare.com/article/rs-3045221/v1 adresinden erişildi. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3045221/v1

Donovan, J. (2016). *Feminist Teori*. (A. Bora, M. Ağduk Gevrek, F. Sayılan, Çev.). İletişim.

Erikson, E. H. (2019) *İnsnaın 8 evresi.* (G. Akkaya, Çev.). Okuyan Us.

Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., & Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: The role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *Journal of General Psychology, 149*(3), 279-298. https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1835800

Faulkner, M. S. & Chang, L. (2007). Family influence on self-care, quality of life, and metabolic control in school-age children and adolescents with type 1 diabetes. *Journal of Pediatric Nursing, 22*(1), 59-68. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2006.02.008

Giusta, M. D., Jewell, S. L., & Kambhampati, U. S. (2011) Gender and life satisfaction in the UK. *Feminist Economics,* 17(3), 1-34, https://doi:10.1080/13545701.2011.582028

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* Guilford.

Jia-xin, D., Liu, Y., Yu, W., & Rui, C. (2023). The relationship between physical activity and life satisfaction among Chinese university students: The mediating role of self-efficacy and resilience. 10 Aralık 2023 tarihinde https://www.researchsquare.com/article/rs-3045221/v1 adresinden erişildi. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3045221/v1

Joshanloo, M. (2018). Gender differences in the predictors of life satisfaction across 150 nations. *Personality and Individual Differences,* 135, 312-315. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.043.

Joshanloo, M. & Jovanović, V. (2020). The relationship between gender and life satisfaction: Analysis across demographic groups and global regions. *Archives of Women's Mental Health,* 23, 331–338. https://doi.org/10.1007/s00737-019-00998-w

Kuşçu-Karatepe, H., Tiryaki-Şen, H., & Türkmen, E. (2022). Predicting work performance and life satisfaction nurses and physicians: The mediating role of social capital on self-efficacy and psychological resilience. *Perspectives in Psychiatric Care, 58*(4), 2542-2551. https://doi.org/10.1111/ppc.13092

Mao, Y., Xie, M., Li, M., Gu, C., Chen, Y., Zhang, Z., & Peng, C. (2023). Promoting academic self-efficacy, positive relationships, and psychological resilience for Chinese university students' life satisfaction, *Educational Psychology,* 43(1), 78-97. https://doi:10.1080/01443410.2022.2138830

Marcionetti, J. & Rossier, J. (2021). A longitudinal study and relations among adolescents self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development, 48*(4), 475-490. https://doi.org/10.1177/0894845319861691

Martínez-Martí, M. L. & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 12*(2), 110-119, https://doi:10.1080/17439760.2016.1163403

Moksnes, U.K. & Espnes, G.A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research,* 22, 2921–2928. https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4

Rani, R. & Midha, P. (2014). Does resilience enhance life satisfaction among teenagers? *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19*(6), 16-19.

Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., & Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 882-890. https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1771599

Salinas-Jiménez, M.M., Artés, J. & Salinas-Jiménez, J. (2011). Education as a positional good: A life satisfaction approach. *Social Indicator Research,* 103, 409–426. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9709-1

Samsari, E. P., & Soulis, S. (2019). Problem solving and resilience self-efficacy as factors of subjective well-being in Greek individuals with and without physical disabilities. *International Journal of Special Education, 33*(4), 938-952.

Sürücü, L., Şeşen, H., & Maşlakçı, A. (2021). *SPSS, AMOS ve PROCESS Macro ile ilişkisel, aracı/düzenleyici ve yapısal eşitlik modellemesi: Uygulamalı analizler.* Detay.

Tabacnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Akademik.

Tagay, O., Karataş, Z., Bayar, O., & Savi-Cakar, F. (2017). Resilience and life satisfaction as the predictors of general self-efficacy. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives, 6*(1), 11-17.

Toçoğlu, S. (2020). Spor bilimleri öğrencilerinin öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarının yaşam doyumları üzerine etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.

Topino, E., Svicher, A., Di Fabio, A., & Gori, A. (2022). Satisfaction with life in workers: A chained mediation model investigating the roles of resilience, career adaptability, self-efficacy, and years of education. *Frontiers in Psychology,* https://doi:10.3389/fpsyg.2022.1011093

Wang, K., Kong, F. (2020). Linking trait mindfulness to life satisfaction in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Indcators Research,* 13, 321–335. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09698-4

Wahlström, J., Låftman, S. B., Modin, B., & Löfstedt, P. (2021). Psychosocial working conditions in school and life satisfaction among adolescents in sweden: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(10). https://doi.org/10.3390/ijerph18105337

Vilca-Pareja, V., de Somocurcio, A. L. R., Delgado-Morales, R., & Zeballos, L. M. (2022). Emotional inteligence, resilience, and self-esteem as predictors of life satisfaction with life in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19. https://doi.org/10.3390/ijerph192416548

Yan, W., Zhang, L., Li, W., & Kong, F. (2022). How is subjective family socieconomics status related to life satisfaction in Chinese adolescents: The mediating role of resilience, self-esteem and hope. *Child Indicators Research,* 15, 1561-1581. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09936-2

Ankara'da Bir Anadolu Lisesinde Akran Zorbalığının Yaygınlığının İncelenmesi

Metin Pişkin[59], Mahmut Yılmaz[60]

Özet

Ankara'da bir Anadolu lisesinde akran zorbalığının yaygınlığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma verileri Mayıs 2023 tarihinde 240 kız, 151 erkek olmak üzere toplam 391 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Pişkin (2010) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Anketi kullanılmıştır.

Öğrencilerinin %36,8'i haftada en az bir kez zorbalığa uğradıklarını, %13'ü ise haftada en az bir kez zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %27,1'inin "sadece kurban", %3,3'ünün "sadece zorba", %9,7'sinin "hem zorba-hem kurban" (zorba-kurban), %59,8'inin ise "ne zorba ne de kurban" (nötr) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin %40,2'si sistematik bir şekilde zorbalık olaylarının tarafı olmaktadır. Öğrencilerin uğradıkları zorbalık türleri incelendiğinde, %28,4'ünün sözel zorbalığa uğradığı, %10,7'sinin dışlandığı, %10'unun aleyhine dedikodu yapıldığı, %9'unun eşyalarına zarar verildiği, %8,7'sinin ise fiziksel zorbalığa uğradığı anlaşılmaktadır.

Zorba ve kurban oranları cinsiyete göre de incelenmiştir. Erkeklerin %41,7'si, kızların %33,8'i zorbalığa uğradıklarını; buna karşın erkeklerin %21,9'u ile kızların %7,5'i zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular gerek zorba gerekse mağdurların erkekler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca erkeklerin sözel (E=%33,1; K=%25,4) ve fiziksel zorbalığa uğrama oranlarının (E=%14,6; K=%5,0) kızlardan belirgin biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kızların ise erkeklere oranla daha fazla dışlandıkları (K=%12,1; E=%8,6) ve dedikoduya uğradıkları (K=%12,1; E=%6,6) anlaşılmaktadır. Zorbalık yaptığını belirten erkeklerin oranı tüm zorbalık türlerinde kızlardan daha yüksek olmasına karşın, bu farklılık sözel (E=%19,9; K=%5,8) ve fiziksel zorbalıkta (E=%13,9; K=%2,1) daha belirgindir.

Öğrencilerin zorbalığa uğrama oranları sınıf değişkenine göre incelendiğinde mağdur oranının en fazla 10. Sınıfta olduğu (%46), bunu 9. Sınıf (%36,3) ve 11. Sınıf (%28,6) öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Bulgular ayrıca fiziksel zorbalığa en fazla 9. Sınıf öğrencilerinin uğradığını, diğer zorbalık türlerinde 10. Sınıf öğrencilerinin oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bulgulara göre öğrenciler en fazla sınıf ortamında zorbalığa uğramakta (%35,8), bunu oyun alanı (%17,6) ve koridor (%15,3) izlemektedir. Öğrencilerin %35,5'i teneffüslerde, %19,4'ü ders sırasında, %17,6'sı okulda dersler başlamadan önce, %11,8'i okulda dersler sona erdikten sonra, %8,7'si ise okula gidiş veya eve dönüş zamanlarında zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %29,9'u bir erkek öğrencinin, %24,3'ü bir grup erkek öğrencinin, %22,3'ü bir kız öğrencinin, %16,9'u bir grup kız öğrencinin, %12,5'i ise kız ve erkeklerden oluşan bir grubun zorbalığına uğradıklarını dile getirmişlerdir.

Kızların %41,3'ü ile erkeklerin %29,1'i zorbalığa uğradıklarında bu durumu arkadaşlarına anlattıklarını; kızların %32,9'u ile erkeklerin sadece %13,9'u anne-babalarına anlattıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca hiç kimseye anlatmayan erkeklerin oranı (%22,5) kızların oranından (%13,3) belirgin şekilde daha yüksek bulunmuştur.

[59] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, metinpiskin@gmail.com

[60] MEB Kırkkonaklar Anadolu Lisesi – Psikolojik Danışman, hacimahmutyilmaz@hotmail.com

Benzeri şekilde kızların %11,7'si okul psikolojik danışmanına anlatırken, bu oranın erkeklerde sadece %2,6 olması dikkati çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, zorbalığın sıklığı, zorbalık türleri, zorba, kurban, lise öğrencileri

Investigation the Prevalence of Peer Bullying in an Anatolian High School in Ankara

Abstract

The study aimed to reveal the profile of peer bullying in an Anatolian high school in Ankara. The research is a descriptive study in survey model. Research data was collected from a total of 391 students, 240 girls and 151 boys, in May 2023. Peer Bullying Survey developed by Pişkin (2010) was used to collect research data.

According to the findings, 36.8% of high school students stated that they were bullied at least once a week, and 13% stated that they bullied other students at least once a week. It was revealed that 27.1% of the students were only victims, 3.3% were only bullies, 9.7% were both bullies and victims, and 59.8% were neither bullies nor victims. According to these findings, 40.2% of the students are systematically involved in bullying incidents. When the data are examined according to the types of victimization; 28.4% of the students reported that they were verbally bullied, 10.7% reported that they were excluded, 10% reported that gossip was made against them, 9% reported that their belongings were damaged, and 8.7% reported that they were subjected to physical bullying.

When the bully and victim rates are examined by gender, 41.7% of boys and 33.8% of girls reported being bullied; On the other hand, 21.9% of boys and 7.5% of girls stated that they bullied other students. These findings reveal that both bullies and victims are more common among men. The findings showed that the rates of boys being bullied both verbally (M=33.1%; F=25.4%) and physically (M=14.6%; F=5.0%) were significantly higher than girls; On the other hand, it was observed that the rate of girls who were excluded (F = 12.1%; M = 8.6%) and gossiped (F = 12.1%; M = 6.6%) was higher than boys. Although the rate of boys stating that they bully other students is higher than girls in all types of bullying; This difference is much more evident in verbal (M = 19.9%; F = 5.8%) and physical bullying (M = 13.9%; F = 2.1%).

When the victimization rates of students are examined according to the grade variable, the highest victimization rate is in the 10th grade (46%), followed by the 9th grade (36.3%) and 11th grade (28.6%). The findings also show that the students who are most exposed to physical bullying are 9th grade students, while the rate of other types of bullying is higher for 10th grade students.

Findings indicate that 35.8% of students were bullied in the classroom, followed by the playground (17.6%) and the corridor (15.3%). When students were asked when they were bullied, 35.5% said it was during the break, 19.4% during the lessons, 17.6% before the first lesson started at school, 11.8% after classes ended and while still at school, and 8.7% after classes ended while they were on their way home.

When students were asked who bullied them, 29.9% said they were bullied by a boy, and 24.3% said they were bullied by a group of boys. Additionally, 22.3% of the students stated that they were bullied by a girl and 16.9% by a group of girls. Additionally, 12.5% of the students stated that they were bullied by a group of boys and girls together.

Finally, students were asked who they told when they were being bullied. According to the findings, 41.3% of girls and 29.1% of boys stated that they told their friends. Similarly, 32.9 percent of girls and only 13.9 percent of boys stated that they told their parents. Additionally, the rate of male students (22.5%) who did not tell anyone

was significantly higher than female students (13.3%). Similarly, while 11.7 percent of victimized girls reported this situation to the school's psychological counselor, it is noteworthy that this rate was only 2.6 percent for boys.

Key Words: Peer bullying, frequency of bullying, types of bullying, bully, victim, high school students

GİRİŞ

Okullarda akran zorbalığı konusundaki ilk çalışmaların 1970'li yılların sonunda Olweus'un çalışmaları ile başladığı bilinmektedir (Olweus, 1978; Olweus, 1993; Olweus, 1999a; Olweus, 1999b). Türkiye'de ise bu konudaki ilk çalışmalar 2000'li yılların başında Karaman-Kepenekçi ve Çınkır (2001), Yıldırım, (2001), Pişkin (2002) ve Dölek'in (2002) yayınları ile başlamıştır.

Akran zorbalığının dünyada ilk kez çalışılmasının üzerinden 45 yıl, Türkiye'de ise 20 yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen, akran zorbalığı olgusunun diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de okulların en önemli sorunlarından biri olduğu dikkati çekmektedir.

Akran zorbalığı öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkilemekte, öğrencilerin özgüven kaybına, akademik başarılarının düşmesine, sosyal ve duygusal olarak kendilerini kötü hissetmelerine yol açmaktadır (Ayas ve Pişkin, 2011; Bektaş, 2007). Zorbaca davranışlara maruz kalan öğrencilerin, genellikle okulda yapılmakta olan etkinliklere motive olamadıkları, çoğu zaman okula gitmek istemedikleri belirtilmektedir (Çalık vd., 2009; Pişkin, 2002).

Eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz etkileyen bu olgunun çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkilerinin sadece okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp yaşamın sonraki dönemlerinde de devam ettiği, bu etkinin sadece zorbalığa maruz kalan kurbanların değil, aynı zamanda zorbalığa tanık olan ve zorbaca davranışları alışkanlık haline getiren çocukların da gelişimini olumsuz biçimde etkilediği pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Fitzgerald, 1999).

Akran zorbalığının tanımında görece fikir birliğine varıldığı söylenebilir. Okullarda meydana gelen saldırganlık olaylarının bir türü olan *akran zorbalığı,* yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sistematik biçimde rahatsız etmeleri biçiminde tanımlanabilir. Pişkin (2002)'e göre akran zorbalığı "*bir ya da birden çok öğrencinin fiziksel veya psikolojik olarak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sistematik biçimde rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Akran zorbalığı, tekme atma, tokat vurma, itme, çekme gibi fiziksel; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşa gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma, almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak ortaya çıkabilmektedir".*

Akran Zorbalığının Yaygınlığı

Literatür incelendiğinde, akran zorbalığının hemen hemen her ülkede ciddi oranlarda olduğu dikkati çekmektedir. Sıklık oranlarının saptanmasına dönük yapılan araştırmaların bazılarında

genel olarak zorba ve kurban oranları, bazılarında ise bu oranların her bir zorbalık türüne göre ayrı ayrı belirlendiği görülmektedir.

Örneğin Stavrinides vd. (2010) tarafından Güney Kıbrıs'ta yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %5.4'ünün sadece zorba, %7.4'ünün sadece kurban, %4.2'sinin ise zorba-kurban oldukları saptanmıştır. İskoçya'da lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin %7.5'inin zorba, %16.7'sinin ise kurban oldukları belirlenmiştir (Karatzias, Power ve Swanson, 2002). ABD'de 45 bin lise öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yaklaşık %50'sinin zorbalık yaptığı, %47'sinin ise kurban oldukları saptanmıştır (Josephson Institude, 2010). Milli gelirleri düşük ve orta düzeyde olan 19 ülkede yapılan bir araştırmada zorbalık oranlarının Çin, Lübnan, Fas, Umman, Filipin, Birleşik Arap Emirlikleri, Tanzanya ve Venezüella'da %20-40 arasında; Botswana, Şili, Guyana, Ürdün, Kenya, Namibya, Swaziland, Uganda ve Zimbabwe'de ise %41-60 arasında değiştiği, zorbalık oranlarının %20'nin altında kaldığı tek ülkenin Tacikistan olduğu saptanmıştır (Fleming ve Jacobsen, 2009).

Araştırmalar ayrıca, akran zorbalığına uğrama sıklığının Kanada'da %21 olduğu (Bentley ve Li, 1995), Portekiz'de %20 ile %22 arasında değiştiği (Tomas de Almeida, 1999), Avustralya'da %30 olduğu (What the Number Say, 2001) belirlenmiştir. İngiltere'de yapılan bir araştırmada, genel olarak zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının %22, fiziksel zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının %36, kendilerine küfür edilen öğrencilerin oranının ise % 30 olduğu saptanmıştır (School bullying and common health symptoms, 1996).

ABD'de zorbaca eylemlere uğrayan ortaokul ve lise öğrencilerinin oranının %10 olduğu (Nansel, 2001), Yunanistan okullarında zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının %15 ile %30 arasında değiştiği görülmektedir (Kalliotis, 2000; Andreou, 2001; Pateraki, 2001).

Zorbalığın yaygınlığı konusunda Türkiye'de yapılan araştırma bulguları ise kronolojik sırayla şöyle özetlenebilir. Yıldırım (2001) kurban öğrenci oranının %26, zorba öğrenci oranının %16 hem zorba hem de kurban öğrenci oranının ise %23 olduğunu saptamıştır. Karaman-Kepenekçi ve Çınkır (2001) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin %44'nün sözel, %30'unun fiziksel, %18'inin duygusal ve %9'nun cinsel zorbalığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Dölek (2002) kurban öğrenci oranının 9.sınıf öğrencileri arasında %11 olduğunu belirlemiştir. Pişkin (2003) tarafından 1154 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının %35, hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan öğrencilerin (zorba-kurban) oranının %30, sadece zorbalık yapan öğrencilerin oranının ise %6 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin %34'ünün fiziksel zorbalığa, %29'unun sözel zorbalığa, %21'inin dışlanmaya, %11'inin ise eşyalarına zarar verilmek suretiyle zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Kapçı (2004) zorba ya da kurban olarak zorbalık olaylarına karışan öğrenci oranının %40 olduğunu rapor etmiştir. Pekel (2004) kurban öğrenci oranının %9.3, zorba öğrenci oranının %7.6, hem zorba hem de kurban öğrenci oranının %6.4 olduğunu saptamıştır. Pişkin ve Ayas (2005a) tarafından Genel lise, Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada kurban öğrenci oranının %20.5, zorba öğrenci oranının ise %28.2 olduğu belirlenmiştir. Kutlu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin %31'inin kurban, %33'ünün zorba, %12'sinin ise hem zorba hem kurban olduğu saptanmıştır. Atik (2006) tarafından yapılan bir çalışmada

kurban öğrenci oranının %21.3, zorba öğrenci oranının %4.6, hem kurban hem de zorba öğrenci oranının %6.5 olduğu belirlenmiştir. Gökler (2007) kurban öğrenci oranının %27, zorba öğrenci oranının %10, hem zorba hem de kurban oranının ise %21 olduğunu saptamıştır. Kartal ve Bilgin (2009) kurban öğrenci oranının %41.3, zorba öğrenci oranının %3.3, hem zorba hem de kurban öğrenci oranının ise %29.9 olduğunu belirlemiştir. Pişkin (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise kurban öğrenci oranının %35.1, zorba öğrenci oranının %6.2, hem zorba hem de kurban öğrenci oranının ise %30.2 olduğu saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları, zorbalığa uğrayan öğrenci oranlarının dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de küçümsenemeyecek boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır.

Akran Zorbalığı ve Cinsiyet

Zorbalık araştırmalarının çoğunda cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara da yer verildiği gözlenmektedir. Bu araştırmalarda erkeklerin genellikle kızlardan daha fazla zorbalık yaptıkları, aynı zamanda zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları; erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık; kızların ise daha çok dışlama ve söylenti çıkarma türü dolaylı zorbalık yapma eğiliminde oldukları, ayrıca erkeklerin her iki cinsiyet mensubuna da zorbaca davranışlarda bulundukları, kızların ise daha çok kendi hemcinslerine zorbalık yaptıkları belirlenmiştir (Baldry ve Farrington, 2000; Delfabro ve diğ., 2006; Elliott, 1992; Menesini ve diğ., 1997; Pateraki, 2001).

Türkiye'deki çalışmalarda da erkeklerin genellikle kızlardan hem daha fazla zorbalık yaptıkları hem de daha fazla zorbalığa uğradıkları saptanmıştır (Aslan ve Aşıcı, 2011; Ayas ve Pişkin, 2011; Bilgiç, 2007; Cheraghi ve Pişkin, 2011; Çelik, 2017; Dölek, 2002; Hilmioğlu, 2009; Hilooğlu ve Cenkseven Önder, 2010; Kanat, 2015; Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2001; Kartal ve Bilgin, 2008; Kılıç ve Kılıç, 2013; Kocaşahan, 2012; Pekel, 2004; Pişkin ve Ayas (2005a), Takış, 2007; Totan ve Kabakçı, 2010; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Ancak Pişkin (2003) ve Pişkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda erkeklerin daha fazla zorbalık yaptıkları, kızların ise daha fazla kurban oldukları belirlenmiştir. Gerek Malkoç ve Ceylan (2010) gerekse Şahin ve Sarı (2010) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan iki ayrı araştırmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Kapçı (2004) tarafından yapılan bir araştırmada ise zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama bakımından erkek ve kız öğrenciler arasında bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmalarda erkek öğrencilerin diğer erkek öğrencilerin fiziksel zorbalığına uğradıkları; kızların ise daha çok her iki cinsin sözel, söylenti çıkarma ve sosyal olarak dışlanma türü zorbalığına uğradıkları görülmüştür (Pişkin, 2002; Uysal ve Dinçer, 2012; Demirbağ, Şahin ve Baloğlu, 2011. Türkiye'de gerçekleştirilen bu araştırma bulgularında erkeklerin kız öğrencilerden daha fazla fiziksel zorbalığa, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden daha fazla sözel zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuş olsa da, literatürde farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Çalık vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zorbalık yapma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Eşici (2013) ise zorbalığa uğrama bakımından erkek ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Sınıf – Yaş Değişkeni

Zorbalık olaylarında yaş ve sınıf düzeyi de önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Zorbalığın, nicel olarak ilkokul düzeyinde arttığı, ortaokul düzeyinde en üst düzeye çıktığı ve lisenin 11. ve 12. sınıflarında ise azalma eğilimine girdiği yönünde araştırma bulguları vardır (Seals ve Young, 2003). Ayrıca Olweus (1991) ve Whitney ve Smith (1993) yaşı 8-16 arasında değişen öğrenciler üzerinde zorbalık oranlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında yaşın büyümesiyle zorbalık olaylarında düzenli düşüşlerin gözlendiğini belirtmişlerdir. Andreou (2001), Rios-Ellis, Bellamy ve Shoji (2000), Pateraki (2001) de yaşın büyümesiyle zorbalık yapma oranlarında düşüş olduğunu belirlemişlerdir. Benzeri biçimde yaşın büyümesiyle kurban olma oranlarının azalma eğilimine girdiğini saptayan araştırma bulguları da vardır (Pateraki, 2001). Sınıf düzeyinin artmasıyla zorbaca davranışlarda bir azalma görülmesine karşın, Borg (1998) öğrencilerin yaşının büyümesiyle zorbalığın azalmadığını, fakat biçim değiştirdiğini; yaş büyüdükçe fiziksel zorbalığın yerini sözel zorbalığın aldığını öne sürmektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen bazı çalışmaların yukarıda sunulan genel eğilimi desteklemediği görülmektedir. Örneğin Çelik (2017), Kandemir (2006) ve Yurtal ve Censeven (2007) tarafından yapılan araştırmalarda yaş büyüdükçe zorbalık oranlarının azalmak bir yana, arttığı saptanmıştır. Benzeri biçimde Pişkin ve Ayas (2005a) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da sınıf düzeyi yükseldikçe zorbalık yapma oranının da arttığı, buna karşın zorbalığa uğrama oranının düştüğü belirlenmiştir. Bu araştırmada 9. sınıfta okuyan öğrenciler arasında %26.6 olan kurban oranının 10.sınıfta %20.6'ya, 11. sınıfta ise %14.0'e düştüğü; buna karşın 9. sınıf öğrencileri arasında %25.5 olan zorbalık yapma oranının 10. sınıfta %26.1'e, 11. sınıfta ise %33.1'e yükseldiği belirlenmiştir. Ancak Pişkin (2010) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında ne zorba, ne kurban, ne de zorba-kurban olma bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Ayrıca Kanat (2015) tarafından lise öğrencileri üzerinde, Totan ve Kabakçı (2010) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar ile Kocaşahan (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin yaşı ilerledikçe zorbaca davranma eğilimlerinin de azaldığı belirlenmiştir.

Zorbalığın Meydana Geldiği Yerler

Zorbaca söz ve eylemler okulun farklı mekânlarında meydana gelebilmektedir. Bu durum okuldan okula değişiklik gösterebilmektedir. Okullarda meydana gelen zorbalık olaylarını iyi anlayabilmek için zorbalığın okulun hangi mekanlarında daha çok meydana geldiğini saptamak önemlidir. Öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissettikleri yerlerin daha güvenli hale getirilmesine dönük tedbirlerin alınabilmesi ancak bu yerlerin bilinmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu sebeple okul zorbalığı konusunda geliştirilen hemen hemen tüm soru listelerinde bu risk bölgelerinin saptanmasına dönük soruların da yer aldığı dikkati çekmektedir. Okulların geniş oyun alanlarının olduğu ülkelerde yapılan araştırmalarda öğrencilerin en fazla oyun alanlarında zorbalığa uğradıkları belirtilmektedir (Whitney ve Smith, 1993; Boulton, 1994; Sharp ve Smith, 1994; Kalliotis, 2000). Bu araştırmalarda öğrencilerin ikinci olarak okulun koridorlarında, üçüncü olarak ise sınıflarda zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Türkiye'de ise Karaman-Kepenekçi ve Çınkır (2001) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulguların, yukarıda sözü edilen bulgulardan kısmen farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir.

Bu araştırmada, Türk öğrencilerinin en fazla oyun alanında değil, sınıfta zorbalığa uğradıkları, bunu koridor ve okul dışındaki yerler ile oyun alanının izlediği belirtilmektedir. Pişkin (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrencilerin en fazla sınıfta, ikinci sırada koridorda, üçüncü sırada ise oyun alanında zorbalığa uğradıkları belirlenmiştir.

Zorbalığın Şikayet Konusu Edilmesi

Zorbalığın fark edilip gerekli önlemlerin alınmasında okullarda meydana gelen zorbalığın yetişkinlere bildirilmesi son derece önemli görülmektedir. Ancak araştırma bulguları zorbaca davranışlara maruz kalan öğrencilerin, bu durumu her zaman öğretmenlere ya da ailelere söylemediklerini ortaya koymaktadır. Thampson ve Arora'nın (1991) İngiltere'de yaptığı çalışmada kurbanların sadece %3'ünün bu durumu ailelerine anlattıkları belirlenmiştir. İngiltere'de yapılan bir diğer araştırmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin yaklaşık yarısının, yaşadıkları zorbalığı hiçbir yetişkine söylemedikleri, ayrıca öğretmenlere söyleme oranının ailelere söyleme oranından daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Whitney ve Smith, 1993).

İngiliz çocukları üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen bu bulguların aksine, Kalliotis (2000) zorbalığa uğrayan Yunan öğrencilerin bu durumu ailelerine söylediklerini saptamıştır. Bu araştırmada, son hafta içinde zorbalığa uğrayan her üç Yunan çocuktan birinin bu durumu hiç çekinmeden bütün detaylarıyla ailelerine anlattıkları rapor edilmektedir. Yine Yunanistan'da yapılan bir diğer araştırmada, kurbanların yaklaşık %25'inin uğradıkları zorbalığı hiç kimseye söylemedikleri belirlenmiştir (Houndoumadi ve Pateraki, 2001). Bu araştırmada küçük sınıflardaki kurbanların %15'inin bu durumu öğretmenlerine söyledikleri, daha büyük sınıflardaki kurbanların öğretmenlerine söyleme oranının ise oldukça düşük olduğu (%5) belirlenmiştir. Buna karşın büyük sınıflardaki kurbanların (%45), daha küçük sınıflardaki kurbanlara oranla (%32) daha yüksek oranda bu durumu ailelerine söyledikleri bulunmuştur. Bu çalışmalarda erkek ve kız öğrenciler arasında gözlenen bir diğer farklılık da zorbaca davranışlara maruz kalan kızların kendilerine yapılanları ailelerine ya da en yakın arkadaşlarına anlatmayı tercih etmelerine karşın, erkeklerin genellikle kimseye söylememeyi tercih ettikleridir (Houndoumadi ve Pateraki, 2001; Borg, 1998). Türkiye'de Pişkin (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin %43,6'sı bu durumu arkadaşlarına, %36,7'si öğretmenlerine, %31,6'sı anne-babalarına söylerken, %21,3'ü ise hiç kimseye söylemediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma Soruları

Okullarda zorbalık olaylarını önlemek için öncelikle okulun zorbalık profilini çıkarmak önemlidir. Bu nedenle Ankara'daki bir Anadolu lisesinde yürütülen bu çalışmada, öncelikle okulun profilini çıkarmak amaçlanmış ve araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lise öğrencileri arasında kurban, zorba, hem zorba hem de kurban (zorba-kurban) ve ne zorbalık yapan ne de kurban olan (nötr) öğrencilerin oranı nedir?
2. Fiziksel, sözel, dışlama, dedikodu yayma ve eşyalarına zarar verme türlerinde mağdur olan ve zorbalık yapan öğrencilerin oranları nedir?
3. Kurban oranları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Zorba oranları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Kurban ve zorba oranları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrenciler okulun hangi mekânlarında zorbalığa uğramaktadır?
7. Öğrenciler ne zaman zorbalığa uğramaktadır?
8. Öğrenciler hangi öğrencilerin zorbalığına uğramaktadır?
9. Zorbalığa uğrayan öğrenciler zorbalığa uğradıklarını kimlere söylemektedir?
10. Öğrenciler zorbalığa uğradıklarında neler yapmaktadır?
11. Öğrenciler bir öğrencinin zorbalığa uğradığını gördüklerinde nasıl tepki vermektedir?
12. Öğrenciler okuldaki zorbalıklardan ne kadar rahatsız olmaktadır?
13. Okuldaki zorbalık olayları nedeniyle öğrencilerin okul sevgisi ne kadar azalmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Ankara'da bir Anadolu lisesinde akran zorbalığının profili çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın modeli tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu: Araştırma verileri Mayıs 2023 tarihinde 240 kız (%61,4), 151 erkek (%38,6) olmak üzere toplam 391 öğrenciden toplanmıştır. Sınıf düzeyi dikkate alındığında, öğrencilerin %40,2'si 9. Sınıfta, %35'i 10. Sınıfta, %21,5'i 11. Sınıfta, %3,3'ü ise 12. Sınıfta okumaktadır. 12. Sınıf öğrencilerinin sayısının az olmasının sebebi, araştırmanın yapıldığı Mayıs ayında son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlandıkları için okula düzenli olarak gelmemeleri nedeniyledir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırma verilerinin toplanmasında Pişkin (2010) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Anketi kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Nötr Öğrencilerin Oranları

Sadece zorba, sadece kurban, hem zorba-hem kurban (zorba-kurban) ve ne zorba-ne kurban (nötr) öğrencilerin oranı Tablo 1'de sunulmuştur. Tablodaki bulgulara göre öğrencilerin %27,1'inin sadece kurban, %3,3'ünün sadece zorba, %9,7'sinin hem zorba hem kurban olduğu, %59,8'inin ise ne zorba ne de mağdur olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre öğrencilerin %40,2'si sistematik bir şekilde zorbalık olaylarının tarafı olmaktadır. Toplam zorba ve kurban oranları dikkate alındığında ise lise öğrencilerinin %36,8'i haftada en az bir kez zorbalığa uğradığını, %13'ü ise haftada en az bir kez zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1. *Zorba, Kurban, Zorba-Kurban ve Nötr Öğrenci Oranları*

Zorbalığın Tarafları	**%**
Sadece Kurban	27,1
Sadece Zorba	3,3
Hem Zorba – Hem Kurban	9,7
Nötr	59,8

2. Farklı Zorbalık Türlerine Göre Kurban ve Zorba Oranları

Farklı zorbalık türlerine göre kurban ve zorba oranları Tablo 2'de sunulmuştur. Öğrencilerin %28,4'ü sözel zorbalığa uğradığını, %10,7'si dışlandığını, %10'u aleyhine dedikodu yapıldığını, %9'u eşyalarına zarar verildiğini, %8,7'si ise fiziksel zorbalığa uğradığını belirtmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin %11,3'ü sözel zorbalık yaptığını, %6,6'sı fiziksel zorbalık yaptığını, %3,6'sı akranlarını dışladığını, %1,5'i akranlarının eşyalarına zarar verdiğini, %0,8'i ise akranlarının aleyhine dedikodu yaptığını belirtmiştir.

Bu bulgular zorbalık yaptıklarını belirten öğrencilerin oranının, diğer pek çok araştırmada olduğu gibi mağdur olduklarını belirten öğrencilerin oranından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. *Farklı Zorbalık Türlerine Göre Kurban ve Zorba Oranları*

Zorbalık Türleri	**Kurban %**	**Zorba %**
Sözel	28,4	11,3
Dışlama	10,7	3,6
Dedikodu	10,0	0,8
Eşyalarına Zarar Verme	9,0	1,5
Fiziksel	8,7	6,6
TOPLAM	**36,8**	**13,0**

3. Cinsiyet Değişkenine Göre Kurban Oranları

Cinsiyet değişkenine göre kurban oranları Tablo 3'de sunulmuştur. Bulgulara göre erkeklerin %41,7'si, kızların ise %33,8'i zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Bu bulgular mağdurların erkekler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.

Zorbalığa uğrayan erkek ve kızların oranları zorbalık türlerine göre incelendiğinde, erkeklerin kızlara oranla hem sözel (E=%33,1; K=%25,4) hem de fiziksel zorbalığa (E=%14,6; K=%5,0) daha fazla uğradıkları görülmektedir. Bu bulguların aksine, kızların ise erkeklere oranla daha fazla dışlandıkları (K=%12,1; E=%8,6) ve dedikoduya uğradıkları (K=%12,1; E=%6,6) anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre *Kurban Oranları*

Kurban Türleri	**Kız (%)**	**Erkek (%)**
Sözel	25,4	33,1
Dışlanma	12,1	8,6
Dedikoduya uğrama	12,1	6,6
Eşyalarının zarar görmesi	8,3	9,9
Fiziksel	5,0	14,6
TOPLAM	**33,8**	**41,7**

4. Cinsiyet Değişkenine Göre Zorba Oranları

Cinsiyet değişkenine göre zorba öğrenci oranları Tablo 4'de sunulmuştur. Toplamda erkeklerin %21,9'u ile kızların %7,5'i zorbalık yaptığını belirtmişlerdir. Bu bulgular erkeklerin kızlara oranla açık ara daha fazla zorbalık yaptıklarını itiraf ettikleri anlamına gelmektedir.

Zorbalık yaptığını belirten erkeklerin oranı tüm zorbalık türlerinde kızlardan daha yüksek olmasına karşın, bu fark sözel zorbalık (E=%19,9; K=%5,8) ve fiziksel zorbalıkta (E=%13,9; K=%2,1) çok daha belirgindir.

Tablo 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Zorba Oranları*

Kurban Türleri	**Kız (%)**	**Erkek (%)**
Sözel	5,8	19,9
Fiziksel	2,1	13,9
Dışlama	2,5	5,3
Eşyalarına Zarar Verme	0,8	2,6
Dedikodu yapma	0,4	1,3
TOPLAM	**7,5**	**21,9**

5. Sınıf Değişkenine Göre Kurban ve Zorba Öğrenci Oranları

Öğrencilerin zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma oranları sınıf değişkenine göre incelendiğinde (Tablo 5) mağdur oranının en fazla 10. Sınıfta olduğu (%46), bunu 9. Sınıf (%36,3) ve 11. Sınıfların (%28,6) izlediği görülmektedir.

Zorba oranları incelendiğinde ise 9.sınıf öğrencilerinin %12,1'i, 10.sınıf öğrencilerinin %14,6'sı, 11.sınıf öğrencilerinin ise %14,3'ü akranlarına zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. *Sınıf Değişkenine Göre Kurban ve Zorba Öğrenci Oranları*

	9. Sınıf (%)	10. Sınıf (%)	11.Sınıf (%)
Kurban	36,3	46,0	28,6
Zorba	12,1	14,6	14,3

NOT: Üniversite sınavları nedeniyle anketi dolduran 12. Sınıf öğrencilerinin sayısı çok az olduğu için hesaplamaya dahil edilmemiştir.

6. Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıkları Mekânlar

Öğrencilerin zorbalığa uğradıkları mekanlar Tablo 6'da sunulmuştur. Bulgulara göre öğrencilerin en fazla sınıfta zorbalığa uğradığı (%35,8), bunu oyun alanı (%17,6), koridor (%15,3), okul dışı alanlar (%12,8) ve WC'nin (%11,5) izlediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6. *Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıkları Mekanlar*

Zorbalığa Uğranan Mekanlar	Toplam %	Kız %	Erkek %
Sınıf	35,8	37,5	33,1
Oyun alanı, bahçe	17,6	16,7	19,2
Koridor	15,3	13,3	18,5
Okul dışı (park, cadde, cafe, durak vb.)	12,8	11,3	15,2
WC	11,5	8,8	15,9
Kantin	6,4	5,8	7,3
Spor Salonu	4,1	2,5	6,6
Okul Taşıtı-Servisi	3,6	4,2	2,6

7. Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıkları Zamanlar

Öğrencilerin zorbalığa uğradıkları zamanlar Tablo 7'de sunulmuştur. Bulgular ayrıca öğrencilerin %35,5'inin teneffüslerde, %19,4'ünün ders sırasında, %17,6'sının okulda dersler başlamadan önce, %11,8'inin okulda dersler sona erdikten sonra, %8,7'sinin ise okula gidiş veya eve dönüş yolunda zorbalığa uğradıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yaklaşık %20'sinin öğretmenlerin sınıfta olduğu ders esnasında zorbalığa uğradıklarını belirtmeleri ilginç görünmektedir. Bu bulgulara göre sınıfta dersler varken zorbalığa uğradığını belirten kızların oranının (%22,1) erkeklerin oranından (%15,2) daha yüksektir.

Bulgular cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kızların erkeklere oranla sınıfta ve okul taşıtında daha fazla zorbalığa uğradıkları; buna karşın erkeklerin diğer tüm mekânlarda kızlara oranla daha fazla zorbalığa uğradıkları dikkati çekmektedir.

Tablo 7. *Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıkları Zamanlar*

Zorbalığa Uğranan Zamanlar	Toplam %	Kız %	Erkek %
Teneffüslerde	35,5	35,0	36,4
Ders esnasında	19,4	22,1	15,2
Okulda dersler başlamadan önce	17,6	18,3	16,6
Okulda dersler bittikten sonra	11,8	10,4	13,9
Okula gidiş veya dönüş zamanları	8,7	8,3	9,3

8. Öğrencilere Kimlerin Zorbalık Yaptıkları

Öğrencilerin hangi öğrencilerin zorbalığına uğradıkları Tablo 8'de sunulmuştur. Bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin %29,9'u bir erkek öğrencinin, %24,3'ü bir grup erkek öğrencinin, %22,3'ü bir kız öğrencinin, %16,9'u bir grup kız öğrencinin, %12,5', ise kız ve erkeklerden oluşan bir grubun zorbalığına uğradığını belirtmiştir.

Bulgular kız ve erkekler bakımından ayrı ayrı incelendiğinde, erkeklerin belirgin biçimde bir erkek veya bir grup erkek öğrencinin zorbalığına uğradıkları, kızların ise bir kız veya bir grup kızın zorbalığına daha fazla uğradıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 8. *Öğrencilerin Hangi Öğrencilerin Zorbalığına Uğradıkları*

	Toplam %	Kız %	Erkek %
Bir erkek	29,9	27,9	33,1
Bir grup erkek	24,3	21,7	28,5
Bir kız	22,3	28,3	12,6
Bir grup kız	16,9	22,5	7,9
Kızlar ve erkeklerden oluşan bir grup	12,5	14,6	9,3

9. Öğrenciler Zorbalığa Uğradıklarında Kimlere Söylemektedir

Öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında kimlere söyledikleri Tablo 9'da sunulmuştur. Zorbalığa uğrayan kızların %41,3'ü ile erkeklerin %29,1'i bu durumu arkadaşlarına anlattıklarını; yine kızların %32,9'u anne-babalarına anlatırken, bu oranın erkeklerde %13,9 ile çok daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca hiç kimseye anlatmayan erkeklerin oranı (%22,5) kızların oranından (%13,3) belirgin şekilde daha yüksek bulunmuştur. Benzeri şekilde kızların %11,7'si okul psikolojik danışmanına anlatırken, bu oranın erkeklerde sadece %2,6 olması dikkati çekmektedir.

Tablo 9. *Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıklarında Kime Söyledikleri*

Kişiler	Kız %	Erkek %
Arkadaşlarına	41,3	29,1
Anne-babalarına	32,9	13,9
Hiç kimseye	13,3	22,5
Abla, abi, kardeşlerine	19,2	6,6
Sınıf öğretmenlerine	15,8	11,3
Okul psikolojik danışmanına	11,7	2,6
Diğer öğretmenlere	8,8	3,3
Okul müdürü veya yardımcısına	9,2	2,6

10. Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıklarında Verdikleri Tepkiler

Öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında verdikleri tepkiler Tablo 10'da sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, kızların %40'ı zorbayı görmezden geldiğini, %30,8'i anlayacağı dilden cevap verdiğini, %30,8'i durmalarını söylediğini, %17,1'i ağladığını, %14,2'si öğretmenlerden yardım istediğini, %12,1'i arkadaşlarından yardım istediğini, %11,3'ü ise kaçıp uzaklaştığını belirtmiştir.

Benzeri şekilde erkeklerin %38,4'ü zorbayı görmezden geldiğini, %37,'si anlayacağı dilden cevap verdiğini, %33,8'i durmalarını söylediğini, %7,3'ü arkadaşlarından yardım istediğini %6'sı öğretmenlerden yardım istediğini, %6'sı kaçıp uzaklaştığını ve %3,3'ü ağladığını belirtmiştir.

Bu bulgular öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında yeterince sağlıklı tepkiler vermediklerini, zorbaya anlayacağı dilden karşılık verme, görmezden gelme veya ağlama gibi etkili olmayan stratejileri sıkça kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 10. *Öğrencilerin Zorbalığa Uğradıklarında Verdikleri Tepkiler*

Zorbalığa Verilen Tepkiler	Kız %	Erkek %
Zorbayı görmezden geldim	40,0	38,4
Anlayacağı dilden karşılık verdim	30,8	37,7
Durmalarını söyledim	30,8	33,8
Ağladım	17,1	3,3
Öğretmenlerden yardım istedim	14,2	6,0
Arkadaşlarımdan yardım istedim	12,1	7,3
Kaçıp uzaklaştım	11,3	6,0

11. Öğrencilerin Bir Öğrencinin Zorbalığa Uğradığını Gördüklerinde Verdiği Tepkiler

Öğrencilerin zorbalığa uğrayan bir öğrenciyi gördüklerinde ne yaptıklarına ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur. Erkek öğrencilerin %55,4'ü ile kızların %47'si bir öğrenciye zorbalık yapıldığına tanıklık ettiklerinde zorbaya durmasını söylediklerini; kızların %46,7'si ile erkeklerin %35,1'i zorbaya karşı koyduklarını; kızların %38,3'ü ile erkeklerin %33,8'i kurbanı içinden desteklediklerini ama bir şey yapamadıklarını; kızların %36,3'ü ile erkeklerin %42,4'ü bir şey yapamadıklarını; kızların %24,2'si ile erkeklerin sadece %6'sı bir yetişkinden yardım istediklerini belirtmişlerdir.

Bulgulara göre kızların %17,1'i ile erkeklerin 20,1'inin içlerinden veya açıkça zorbalık yapan öğrenciyi desteklediklerini belirtmeleri ilginç bulunmuştur.

Tablo 11. *Öğrencilerin Bir Öğrencinin Zorbalığa Uğradığını Gördüklerinde Verdikleri Tepkiler*

	Kız %	Erkek %
Zorbaya durmasını söyledim	55,4	47,0
Zorbaya karşı koydum	46,7	35,1
Kurbanı içimden destekledim ama bir şey yapamadım	38,3	33,8
Bir şey yapmadım	36,3	42,4
Bir yetişkinden yardım istedim	24,2	6,0
Karışmadım ama içimden zorbayı destekledim	14,6	11,3
Zorbalık yapanı açıkça destekledim	2,5	8,6

12. Öğrencilerin Okuldaki Zorbalıklardan Ne Kadar Rahatsız Oldukları

Öğrencilerin okulda yaşanan zorbalıklardan ne kadar rahatsız olduklarına ilişkin bulgular hem cinsiyet (kız-Erkek) hem de "sadece zorba", "sadece kurban", "hem zorba-hem kurban" (zorba-kurban) ve ne "zorba ne kurban" (nötr) öğrencilere göre ayrı ayrı Tablo 12'de sunulmuştur.

Bulgular cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, okulda yaşanan zorbalıklardan çok veya orta düzeyde rahatsız olan kızların oranının (%68), erkeklerin oranından (%41) belirgin biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular genel olarak öğrencilerin okulda yaşanan zorbalıklardan önemli oranda rahatsız olduklarını açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Zorbalığın tarafları olan öğrencilerin durumu incelendiğinde, "sadece kurban" olan öğrencilerin %74,5'i, "zorba-kurban" öğrencilerin %63,2'si, "nötr" öğrencilerin %50'si, "sadece zorba" öğrencilerin ise %38,5'i okulda yaşanan zorbalıklardan çok veya orta düzeyde rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu okulda yaşanan zorbalıklardan, beklendiği üzere en fazla kurban öğrencilerin rahatsız olduklarını, ancak zorbaların önemli bir bölümünün de rahatsız olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 12. *Öğrencilerin Okuldaki Zorbalıklardan Ne Kadar Rahatsız Oldukları*

	Kız %	Erkek %	Sadece Zorba %	Sadece Kurban %	Zorba-Kurban %	Nötr %
Çok	36,3	13,2	15,4	43,4	31,6	20,1
Orta	31,7	27,8	23,1	31,1	31,6	29,9
Biraz	12,5	19,2	0,0	16,0	18,4	15,0
Hiç	4,2	19,9	7,7	4,7	13,2	12,4
Emin değilim	15,4	19,9	53,8	4,7	5,3	22,6

13. Öğrencilerin Zorba Öğrenciler Yüzünden Okul Sevgilerinin Ne Kadar Azaldığı

Öğrencilerin okuldaki zorbalık olayları nedeniyle okul sevgilerinin ne kadar azaldığına ilişkin bulgular hem cinsiyet (kız-Erkek) hem de "zorba", "kurban", "zorba-kurban" ve ne "nötr" öğrencilere göre ayrı ayrı Tablo 13'de sunulmuştur.

Bulgular cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, sonuçlar okulda yaşanan zorbalık olayları nedeniyle okul sevgileri çok veya orta düzeyde azalan kızların oranının (%48,3), erkeklerin oranından (%33,2) belirgin biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular kızların yaklaşık olarak yarısının, erkeklerin ise üçte birinin okulda yaşanan zorbalıklar nedeniyle okul sevgilerinin azaldığını ortaya koymaktadır.

Zorbalığın tarafları olan öğrencilerin durumu incelendiğinde, "sadece kurban" olan öğrencilerin %67,9'u, "zorba-kurban" öğrencilerin %52,6'sı, "nötr" öğrencilerin %30,8'i, "sadece zorba" öğrencilerin ise %15,4'ü okulda yaşanan zorbalıklar nedeniyle okul sevgilerinin çok veya orta

düzeyde azaldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular okulda yaşanan zorbalıklardan, beklendiği üzere en fazla kurbanların okul sevgilerini azalttığını, ancak zorba ve nötr öğrencilerin okul sevgilerini de olumsuz biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 13. *Öğrencilerin Zorba Öğrenciler Yüzünden Okul Sevgilerinin Ne Kadar Azaldığı*

	Kız %	Erkek %	Sadece Zorba %	Sadece Kurban %	Zorba-Kurban %	Nötr %
Çok	30,4	21,9	15,4	50,9	36,8	15,4
Orta	17,9	11,3	0,0	17,0	15,8	15,4
Biraz	17,1	16,6	15,4	14,2	13,2	18,8
Hiç	19,6	35,8	46,2	10,4	28,9	31,2
Emin değilim	15,0	14,6	23,1	7,5	5,3	19,2

SONUÇLAR

Bulgular öğrencilerin yaklaşık %40'ının zorbalık olaylarının tarafı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular zorbalığın öğrenciler arasında oldukça yaygın olduğunu ve ciddiye alınması gereken bir sorun olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler en fazla sözel zorbalığa uğramakta, bunu dışlanma, aleyhine dedikodu yapılması, eşyalarına zarar verilmesi ve fiziksel zorbalığa uğrama izlemektedir.

Bulgular mağdurların erkekler arasında daha yaygın olduğunu, erkeklerin kızlara oranla hem sözel hem de fiziksel zorbalığa daha fazla uğradıklarını; kızların ise erkeklere oranla daha fazla dışlandıkları ve dedikoduya uğradıklarını göstermektedir.

Erkeklerin kızlara oranla açık ara daha fazla zorbalık yaptığı, bu farkın sözel zorbalık ve fiziksel zorbalıkta daha belirgin olduğu dikkati çekmektedir.

Bulgulara göre erkekler belirgin biçimde diğer erkeklerin; kızlar ise daha çok diğer kızların zorbalığına uğramaktadır.

Öğrenciler en fazla 10. Sınıfta zorbalığa uğramakta, bunu 9. Sınıf ve 11. Sınıflar izlemektedir.

Bulgulara göre öğrenciler en fazla sınıf ortamında zorbalığa uğramakta, bunu oyun alanı ve koridor izlemektedir. Bulgular ayrıca kızların erkeklere oranla sınıfta ve okul servisinde daha fazla zorbalığa uğradıklarını; buna karşın erkeklerin diğer tüm mekanlarda kızlara oranla daha fazla zorbalığa uğradıklarını göstermektedir.

Öğrenciler açık ara en fazla teneffüslerde zorbalığa uğramakta, bunu ders esnasında, okulda dersler başlamadan önce, okulda dersler bittikten sonra ve okula gidiş veya dönüş zamanları izlemektedir. Öğrencilerin yaklaşık %20'sinin öğretmenlerin sınıfta olduğu ders esnasında zorbalığa uğradıklarını belirtmeleri ilginç bir bulgu olarak dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü zorbalığa uğradıklarında bu durumu arkadaşlarına anlatmaktadırlar. Zorbalığa uğradıklarını anne-babalarına söyleyen erkek öğrencilerin oranı kızlara oranla çok daha düşüktür. Zorbalığa uğradıklarında bu durumu hiç kimseye anlatmayan erkeklerin oranı kızların oranından belirgin şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu konuda bir diğer çarpıcı bulgu da erkeklerin okul psikolojik danışmanına anlatma oranının kızların oranından belirgin şekilde daha düşük olmasıdır.

Öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında yeterince sağlıklı tepkiler veremedikleri, zorbaya anlayacağı dilden karşılık verme, görmezden gelme veya ağlama gibi etkili olmayan stratejileri sıkça kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü bir öğrenciye zorbalık yapıldığını gördüklerinde bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Daha da ilginci öğrencilerin yaklaşık %20'si zorbalık yapan öğrenciyi desteklediklerini dile getirmişlerdir.

Bulgular önemli oranda öğrencinin okulda yaşanan zorbalıklardan rahatsız olduğunu, bu oranın kızlar arasında daha yüksek olduğunu göstermektedir. Zorbalığın tarafları olan öğrencilerin durumu incelendiğinde, okulda yaşanan zorbalıklardan beklendiği üzere en fazla kurban öğrencilerin rahatsız oldukları, ancak zorbaların önemli bir bölümünün de rahatsız oldukları anlaşılmaktadır.

Bulgular kızların yaklaşık olarak yarısının, erkeklerin ise üçte birinin okulda yaşanan zorbalıklar nedeniyle okul sevgilerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Zorbalığın tarafları olan öğrencilerin durumu incelendiğinde, beklendiği üzere okulda yaşanan zorbalıklardan en fazla kurban öğrencilerin okul sevgilerinin azaldığı, ancak diğer öğrencilerin de okul sevgilerinin bu durumdan olumsuz biçimde etkilendiği görülmektedir.

KAYNAKÇA

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21* (1), 59-67.

Aslan, S. ve Aşıcı, H. (2011). Ergenlerde Okul Zorbalığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13-2, 71-83.

Atik, G. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online,* 10(2), 550-568.

Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of community ve applied social psychology, 10*(1), 17-31.

Bektaş, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okul Zorbalığının Yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bentley, K. M. & Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, *11*, 153-165.

Bilgiç, E. (2007). İlköğretim 1. Kademede Görülen Zorba Davranışların Sınıf Değişkenleri ve Atmosferi Algılamalarına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, *18* (4), 433-444.

Boulton, M. (1994). Playful and aggressive fighting in the middle-school playground. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school – Understanding and changing playground behaviour* (pp. 49-63). London: Routledge.

Cheraghi, Abazar ve Metin Piskin, (2011); "A Comparison of Peer Bullying Among High School Students in Iran and Turkey," *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* Sayı:15, s. 2510-2520.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 60, 555-576.

Çelik, B. (2017). Lise Öğrencilerinin Zorba Davranışları ve Rehberlik İhtiyaçlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Demirbağ, B.S., Sahin, R. ve Baloğlu, M. (2011). Aile İçi Şiddet ve Okul Zorbalığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* II, 147-162.

Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Elliot, M. (1992). *Bullying–A practical guide to coping for schools*. Essex: Longman.

Eşici, H. (2013). Zorbacı Davranışlar ile Seçim Teorisine Dayalı Temel İhtiyaçların Karşılanması Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 151-168.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J., Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1): 71-90.

Fitzgerald, D. (1999). *Bullying in our schools - Understanding and tackling the problem- A guide for schools*. Dublin: Blackhall Publishing.

Fleming, L.C. and Jacobsen, K. H. (2009). Bullying among Middle-School Students in Low and Middle Income Countries. *Health Promotion International Advance Access* published online on November 2, 2009

Gökler, R. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hilooğlu, S, ve Önder, F.C. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Zorbalığı Yordama da Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53* (1), 9-27.

Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression–Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International, 21* (1), 47-64.

Kanat, M. (2015). Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi alma düzeylerine göre zorba davranışları ile temel değer düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kandemir, M. (2006). "İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer ile Benlik Algısı Arasındaki Etkileşimin Akran Zorbalığıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(1), 1–13.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, Veli ve Öğretmen Gözüyle İlköğretim Okullarında Yaşanan Zorbalık, *İlköğretim Online,* 7(2), 485-495. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Kartal, H., Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 539-562.

Kepenekci-Karaman, Y; Çinkir, S. (2001). Bullying Among Students in Turkish High Schools. Yayınlanmamış Araştırma, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kılıç, A. K., ve Kılıç, A. (2013). MEB Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri ve Özgüven Arasındaki İlişki, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitapçığı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No: 6, Sakarya.

Kocaşahan, N. (2012). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sanal Zorbalık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Menesini, E., Eslea, M., Smith, P., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costable, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior, 23*, 245-257.

Nansel, T. (2001). School kids cite widespread bullying. *Science News, 159* (18), 280-280.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipped boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The Development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1999a). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London and New York: Routledge.

Olweus, D. (1999b). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28-48). London and New York: Routledge.

Pateraki, L. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, *21*(2), 167-176.

Pekel, N. (2004). "Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 2(2), 531-562.

Pişkin, M. (2003). Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı. *7. Ulusal PDR Kongresi*. (9-11 Temmuz 2003). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.

Pişkin, M. Ve Ayas, T. (2005). Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi,* İstanbul: Marmara Üniversitesi 21–23 Eylül 2005.

Rios-Ellis, B., Bellamy, L., & Shoji, J. (2000). An examination of specific types of Ijime within Japanese schools. *School Psychology International*, 21, 227-241.

School bullying and common health symptoms. (1996). [Electronic Version]. *Pediatric Alert, 21* (16), 91-92. Database: Academic Search Premier. ISSN: 0160-0184.

Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school – A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.

Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. (2010). Prevelence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114-128.

Şahin, M., Sarı, S. V. (2010). Ergenlerde görülen zorbalık eğiliminin bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi,* 20.

Takış, Ö. (2007). Ortaöğretim Kurumları İçin Geliştirilen Zorbaca Davranışlarla Baş Edebilme Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Thampson, D. A., & Arora, C. M. J. (1991). Why do children bully? An evaluation of the long-term effectiveness of a whole-school policy to minimize bullying. *Pastoral Care in Education, December*, 8-12.

Tomas de Almeida, A. M. (1999). Portugal. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 174-186). London and New York: Routledge.

Totan T, Kabakçı ÖF. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zorbalığı Yordama Gücü, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2010; 23 (2), 575-600.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science,* 5(4), 468-483.

What the number say (2001). [Electronic Version]. *Curriculum Review*, *41* (4), 3-3. Database: Academic Search Premier. ISSN: 0147-2453.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35* (1), 3-25.

Yıldırım, S. (2001). The Relationships of Bullying, Family Environment and Popularity. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.

Yurtal, F. & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(28), 3–13.

İlkokullarda Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki Öğrencilerin Ruh Sağlığını Etkileyen Faktörler

Lisansüstü Öğrencisi Mahperi Karakoç Oğuz, Kırıkkale Üniversitesi; Prof. Dr. Sevda Aslan Mucur, Kırıkkale Üniversitesi

Özet

Ruh sağlığı, bireysel ve toplumsal yaşam kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple, ruh sağlığını etkileyen faktörlerin belirlenmesi çözümün temelini oluşturmaktadır. Bu araştırma ile farklı sosyoekonomik düzeylerin, ilkokul öğrencilerinin ruh sağlığını etkileyen faktörler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için farklı sosyoekonomik düzeylerden üç ilkokul belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılında ilkokul 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğretmenlik yapan 12 öğretmen ve 329 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden "yarı yapılandırılmış görüşme" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. "Sınıfta gözlemlenen davranış bozukluklarının neler olduğu, bu davranış bozuklukların sebeplerinin neler olduğu, karşılaşılan davranış bozukluklarının sosyoekonomik düzey ile bağlantısının olup olmadığı, hangi davranışların sosyoekonomik bağlantısı olduğu, sosyoekonomik düzeyin bu davranışları oluşturma sebepleri" sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik düzeyin davranış bozuklukları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sosyoekonomik düzey, ilkokul, ruh sağlığı, davranış bozuklukları

Abstract

Mental health is one of the most important factors that determine the individual and social quality of life. For this reason, determining the factors affecting mental health is the basis of the solution. With this study, it was aimed to determine the effect of different socioeconomic levels on the factors affecting the mental health of primary school students. Three primary schools from different socioeconomic levels were determined for the study. The study group of the research consists of 12 teachers and 329 students teaching in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of primary school in 2022-2023. In this study, "semi-structured interview", one of the qualitative research methods, was used. Content analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. Answers were sought to the questions of "What are the behavioral disorders observed in the classroom, what are the causes of these behavioral disorders, whether the behavioral disorders encountered are related to the socioeconomic level, which behaviors have a socioeconomic connection, and the socioeconomic level causes these behaviors". As a result of the research, it was seen that socioeconomic level had an effect on behavioral disorders.

Keywords: Socioeconomic level, primary school, mental health, behavioral disorders

GİRİŞ

İlkokullarda Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki Öğrencilerin Ruh Sağlığını Etkileyen Faktörler' üzerine hazırlanan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları açıklanmıştır. İkinci bölümde; ruh sağlığı, sosyoekonomik düzey kavramları üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde; araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, verilerin analizi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde bulgular ortaya çıkarılmış, son bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ruh sağlığı, genel sağlığın en önemli parçalarından biridir. Bireysel ve toplumsal yaşam kalitesi için ruh sağlığı oldukça önemli bir faktördür.

Her bireyin yaşantısı, bulunduğu koşullar, çevresi farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple her bireyin aynı ruh sağlığına sahip olmasını beklemek mümkün değildir.

Ruh sağlığını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Her faktörün ruh sağlığı üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler kişisel özellikler, içinde bulunulan gelişimsel dönem, sosyokültürel çevre gibi etmenlere göre değişiklik göstermektedir. Ruh sağlığı üzerinde etkisi bulunan her faktör oldukça önemli ve incelemeye değerdir. Ruh sağlığını etkileyen sosyal sebeplerden biri olan sosyoekonomik düzey de bunlardan biridir. Sosyoekonomik düzeyin ruh sağlığını etkileyen önemli bir etken olduğu ve zihinsel gelişimdeki etkisinin incelenmesi gerektiği belirlenmiştir (Alwin,1984). Psikososyal etkenlerin olumsuz olması, davranışsal ve bilişsel bozukluklara neden oluşturmaktadır (Karaca ve Durna, 2018).

Çocuklar, toplumun geleceğini oluşturan yapı taşlarıdır. Bu sebeple çocukluk dönemi sorunları da toplumun temel sorunlarını oluşturmaktadır. Sorunların en önemli çözümü ise temelden çözmektir. Buna dayanarak çocukluk sorunları toplumda güncelliğini devam ettirmektedir (Yıldız, 2007; Bilgin, 2009).

Çocukluk döneminde içinde bulunulan sosyoekonomik koşullar, ileri dönemlerde karşılaşılacak seçimler ve fırsatlar üzerinde de önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu konuya örnek olarak Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınladığı çalışmada kötü barınma veya yaşam koşullarının çocuklar tarafından utanç verici veya aşağılayıcı olarak görülebileceği, bu durumun ise üretken öğrenme ve sosyal etkileşim fırsatlarını azaltabilir veya hastalık ve yaralanmalara maruz kalmalarını artırabileceği belirtilmiştir (WHO, 2012). Çeşitli araştırmalarla önemi ve etkisi ortaya koyulan sosyoekonomik düzey etkeninin, öğrencinin ruh sağlığını etkileyen faktörler üzerindeki etkisi de incelenmesi gereken konulardan biridir.

Ailelerin alt sosyoekonomik düzeyden olması, durumun zorluğu kısıtlılıklarının yanında, sadece davranışsal değil, diğer gelişimsel özellikler üzerinde önemli bozukluklara sebep olabilmektedir (Geçtan, 1978). Yapılan araştırmalar birçok çocuğun ucuz emek, kötü yaşam koşulları ve sağlık sorunlarıyla erken mücadele etmek durumunda kalabildiklerini göstermektedir (Lordoğlu ve Etiler, 2014). Bu durum, çocukların eğitimlerinin aksamasına, fiziksel ve bilişsel gelişiminin olumsuz etkilenmesine ve bunun etkisinin ilerleyen yıllarda da devam etmesine yol açabilmektedir (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006).

Yapılan araştırmalara göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerde çocukların istendik davranışları edinmesi için farklı yöntemler uygulanmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileler başta fiziksel cezalar olmak üzere cezalandırma yöntemini uygularken (Elder, 1965) daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler ödüllendirme, mantıksal açıklamalar

yapma gibi yöntemler uygulamaktadırlar (Liebert ve diğerleri, 1977). Bu farklı yöntemlerin ruh sağlığına da farklı etkileri olmaktadır.

İnsan, yaşamı boyunca psikolojik ve sosyal açıdan bir gelişim içerisindedir. Okula başlama aşaması da bu gelişim süreçlerinde kritik bir dönemdir. Çocukluk döneminin ikinci kısmını oluşturan ilkokul dönemi psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir. Çocukluk dönemindeki koşulların bireyin yaşam boyu psikolojik ve fizyolojik sağlığı üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir (Sege ve Linkenbach, 2014). Bireyselleşmenin, sorumluluk sahibi olmanın temellerinin atıldığı bu dönemde ruh sağlığı çok büyük bir öneme sahiptir. Kişiliğin oluşmaya başladığı bu dönemde atılan temeller, gelecekte kişiliğin şekillenmesinde (Rosenman ve Rodgers, 2006) önemli olarak bir toplumun yapı taşlarını oluşturmaktadır.

İlkokul yılları öğrencinin yeni bir ortama girdiği, yeni çevre edindiği ve yeni birtakım sorumluluklar almaya başladığı önemli bir dönemdir. Hamacheck'e (1979) göre "ilkokul yılları, çocukların ya başarı deneyimleri sonucu beceri, kendine güven, övünme ya da başarısızlık deneyimleri ile kendinden kuşku, değersizlik duygularının temellerinin atıldığı yıllardır" (s. 300). Bu aynı zamanda Erikson'un gelişim dönemleri teorisinde dördüncü evre olan başarıya karşı yetersizlik duygusuna da karşılık gelmektedir. Bireyin kendini kıyaslamaya başladığı, öğretmen tutumlarıyla, elde ettiği başarılar ya da başarısızlıklarla şekillenmeye başladığı dönemdir (Erikson, 1984).

Öğrenciler, içinde bulundukları bu gelişimsel dönemde çeşitli tutum ve davranışlarla onları etkileyen olumlu veya olumsuz durumlar hakkında çeşitli bilgiler vermektedir. Bu duygu, durum ve davranışların öğretmenler tarafından gözlemlenmesi de öğrencinin ruh sağlığı ve onu etkileyen faktörlerin tespiti noktasında etkili bir referans oluşturmaktadır. Bu tespitlerin yapılması ve gerekli müdahalelerin uygulanması ileride sağlıklı birey ve toplumun oluşması için büyük bir önem arz etmektedir.

Ruhsal bozukluklar üç ana gruba ayrılarak incelenmektedir (Güney, 1998):

1. Davranış bozuklukları
2. Psikotik bozukluklar
3. Psikonevrotik bozukluklar

Sınıf ortamında ruhsal bozuklukları davranış bozuklukları üzerinde incelemenin daha olası bir durum olması ve çocuk hastaların psikiyatri kliniklerine yaptığı başvurunun %30-%50 gibi yüksek bir oranın davranış bozukluğu kaynaklıdır (Bassarath, 2001). Bu sebeple bu araştırmada ruhsal bozuklukların incelenmesi, davranış bozuklukları üzerinden ele alınacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile farklı sosyoekonomik düzeylerin, ilkokul öğrencilerinin ruh sağlığını etkileyen faktörler üzerindeki etkisini belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde ruh sağlığını etkileyen birçok faktörden biri olan sosyoekonomik düzeyin çocukların ruh sağlığına etkisi üzerine yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Bu araştırmanın sonuçları ileride yapılacak araştırmalara ışık tutacaktır. Araştırmanın sonucunda farklı sosyoekonomik düzeylerin, çocuk ruh sağlığındaki etkisine bağlı olarak ruh sağlığını korumaya yönelik yapılacak çalışmalar için bir referans kaynağı niteliği taşıyacaktır.

Bu çalışmanın sonuçlarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin, okullardaki ihtiyaçları belirleme ve bunlara yönelik planlama yapabilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmada, öğretmen gözlemlerinden yararlanıldığı için farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri hakkında gözlem yapabilmeleri, öğrencileriyle olan iletişimleri, öğrencilerine karşı tutumları gibi konularda da bilgi vermektedir.

Bu çalışmanın, psikanalitik terapi, şema terapi gibi çocukluk dönemlerini ele alan terapi süreçlerinde sorunların kaynağını belirleme aşamasında bir referans kaynağı niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda, anlamlı düzeydeki farkların göz önüne alınarak bu farklılıklara sahip öğrencilerin ruh sağlığı açısından olumlu olan gruptakilerle eşit ya da benzer psikolojik düzeye gelebilmeleri için verilebilecek psikolojik destek yöntemlerinin belirlenmesi, uygulanan eğitim programlarının bu farklar göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi ya da yeni bir eğitim programının oluşturulması konularında bu çalışma bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerini sorulara cevap verecek kadar yakından tanıdığı, davranışlarını gözlemlediği, yöneltilen açık uçlu sorulara objektif cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve Ankara'da belirlenen ilkokullardan dört sınıf düzeyinde toplam 12 öğretmenle yapılan görüşmeler ve onların gözlem, görüşleri ile sınırlıdır.

Ruh sağlığının geniş bir alanı kapsaması ve sınıf ortamı gibi genel bir alanda gözlemlenmesinin zor olması sebebiyle sosyoekonomik düzeyin ruh sağlığına etkisi, daha gözlemlenebilir olan davranış bozuklukları üzerinden ele alınmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ruh Sağlığı

Dünya sağlık örgütü ruh sağlığını, bireyin kendi yeteneklerinin farkına vardığı, yaşamın normal gerginlikleriyle başa çıkabildiği, üretken ve verimli bir şekilde çalışabildiği ve içinde yaşadığı topluma katkıda bulunabildiği bir iyilik hâlidir şeklinde tanımlamıştır (WHO 2001a, s.1). Ruh

sağlığını ruhsal bozukluklulara sahip olmamak olarak tanımlamanın eksik olduğu, bireyin ruhsal iyilik hali içinde olmasını da içerdiği belirtilmiştir (Patel vd., 2018). Başka bir tanımda ruh sağlığı, mutluluk, haz gibi olumlu duyguları içeren psikolojik, sosyal iyi oluş olarak tanımlanmıştır (Keyes, 2014).

İyilik halinde bir toplumun olması, toplumu oluşturan her bireyin ruh sağlığının iyiliği temeline dayanmaktadır. Bu sebeple de ruhsal bozukluk durumlarının tespit edilmesi, tedavi edilmesi gerekmektedir.

2.1.1. Ruhsal Bozukluklar

Ruhsal bozuklukları, Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (DSM) klinik açıdan önem gösteren davranışlar, kalıplar veya psikolojik bir belirti olarak tanımlamıştır (Kring ve Johnson, 2017).

Ruhsal bozuklukların tanımlanması için dört temel özelliği kapsaması gerekmektedir: kişisel sıkıntı, yeti kaybı, sosyal ilke ve kuralların ihlali ve işlev bozukluğu (Kring ve Johnson, 2017).

Kişisel sıkıntı kriterinde, davranışın bireyin aşırı bir sıkıntı yaşamasına sebep olmasıyla bu davranış ruhsal bozukluk olarak tanımlanabilmektedir. Depresyon gibi bazı ruhsal bozukluklar kişisel sıkıntı yaratsa da her ruhsal bozukluk sıkıntı yaratmayabilir. Yeti yitiminde, hayatın önemli bir alanındaki ilişkilerin bozulması da ruhsal bozukluğun tanımına girmektedir. Sosyal ilkelere ve kurallara uyman davranışlar da bozukluk olarak tanımlanmaktadır. İşlev bozukluğu ile meydana gelen ruhsal bozukluklar ise mekanizmanın doğal işlevini yerine getiremediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu duruma örnek olarak beynin istenmeye sesleri bastırma sistemindeki işlev bozukluğunun halüsinasyona sebep olması verilebilir (Kıcır, 2018).

Genelde ruh sağlığını etkileyen tek bir faktör veya ruh sağlığı bozukluklarının tespit edilebilir nedenleri yoktur (ILO, 2000).

2.1.2. Davranış Bozuklukları

Davranış bozukluğu, bireyin kendini, çevresini ve toplumu olumsuz etkileyen, diğer insanların haklarını ihlal eden, toplumsal kuralların çiğnendiği davranışlardan oluşan bir ruhsal bozukluktur (Arkan ve Üstün, 2009).

Zihinsel gelişiminde sorun olmayan, söyleneni algılayan ve yapabilecek düzeyde olan çocukların, uyarılara rağmen istenmeyen davranışların ısrarlı tekrarlanmasıyla sorunlu davranış durumundan bahsedilebilmektedir (Taner Derman ve Başal, 2013).

Çocuktaki davranış, öfke ve gelişim ailelerin beklentileri ile uyuşmadığında, çocuğun gösterdiği davranış problemli davranış olarak görülmektedir (Novak, 1996).

Davranış bozukluklarının sebebi ne olursa olsun bir anda oluşan bir durum değil bir süreç gerektirmektedir.

Sınıf içi davranış bozuklukları şunlardır:

1. Kaba ve Saldırgan Davranışlar: Öğrenciler arasında fiziksel veya sözlü saldırganlık, küfretme, bağırma, dalga geçme gibi davranışlardır. Bu tür davranışlar diğer öğrencilerin güvenliğini tehdit eder ve öğrenme ortamını olumsuz etkiler.
2. Öğretmenin Sözünü Dinlememek: Öğretmenin verdiği talimatlara uymama, kuralları takip etmeme veya sürekli olarak dikkati dağıtıcı davranışlarda bulunma.
3. Sosyal İlişiklerde Zayıflık ve Geçimsizlik: Sınıf içinde sürekli olarak tartışma veya kavga etme, diğer öğrencilerle uyumlu çalışmama.
4. Dikkat Dağıtıcı Davranışlar: Sınıf içinde konuşma, yerinde duramama, eşyaları dağıtma, diğer öğrencileri rahatsız etme.
5. Kopya Çekmek
6. Gecikmek: Derse veya etkinliklere geç kalmak
7. Dikkatsizlik ve İlgisizlik: Derslere veya öğretmenin anlatımına sürekli olarak dikkat etmeme, not almama
8. Yüksek Sesle Konuşma
9. Eşyalara Zarar Verme: Sınıf içinde sıralara veya diğer öğrencilerin eşyalarına zarar verme, kasıtlı olarak eşyaları kırma veya çizme gibi davranışlar
10. İstismar veya Zorbalık: Diğer öğrencilere fiziksel, sözlü veya duygusal olarak istismar veya zorbalık yapma, onları rahatsız etme veya korkutma gibi davranışlar
11. Derse Karşı İlgisizlik
12. Teknoloji Bağımlılığı
13. Öğretmenin Sözünü Kesmek:
14. Ders Materyalini Kaybetme
15. Grup Çalışmalarında Yetersiz Katılım: Grup çalışmalarında işbirliği yapma, sorumluluk almayan davranışlar sergileme veya diğer grup üyelerini sürekli olarak yalnız bırakma.
16. Ders Dışı Aktivitelere Odaklanma
17. Yalan Söyleme: Öğretmene veya diğer öğrencilere yalan söyleme
18. Sınıf Kurallarını İhlal Etme: Sınıf kurallarını bilerek veya isteyerek ihlal etme
19. Sürekli Mazeret Üretme: Öğretmenin talimatlarına veya ödevlere sürekli olarak mazeretler üretme, sorumluluktan kaçma veya ödevlerin zamanında tamamlanmamasına yönelik sürekli bahaneler üretme

20. Sürekli Tuvalete Gitmek İsteme
21. Konsantrasyon Eksikliği: Sınıf içinde derslere veya görevlere odaklanmakta sürekli zorluk çekme, dikkat dağınıklığı veya hiperaktivite gibi davranışlar sergileme.,
22. Sürekli Şikayet Etme
23. Dersten İzinsiz Çıkmak
24. Devamsızlık Yapmak
25. Ödev Yapmamak

2.1.3. Ruh Sağlığını Etkileyen Faktörler

Ruhsal bozukluk olarak tamamen aynı tanıyı almış bireylerin ruhsal sağlıklarını bozan sebepler farklılık gösterebilmektedir. Her bireyin içinde bulunduğu toplum, yaşam şartları, bireysel özellikleri değişkendir.

Ruh sağlığını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunları bireysel, çevresel ve sosyal sebepler olarak üç başlıkta ele almak mümkündür.

Bireysel sebepler;

- Düşük özsaygı
- Duygusal ve bilişsel yetersizlik
- İletişim becerilerinden yoksun olma
- Tıbbî hastalık
- Madde kullanımı olarak sayılabilir.

Çevresel sebepler;

- Temel hizmetlere yetersiz erişim
- Adaletsizlik ve ayrımcılık
- Toplumsal eşitsizlikler ve cinsiyet eşitsizlikleri
- Savaş ve diğer felaketlerle karşılaşmak olarak açıklanabilir.

Sosyal sebeplerin ise;

- Yalnızlık
- Bir yakının vefatı
- İhmal ile aile içi çatışmalar
- Şiddet

- İstismar
- Gelir düşüklüğü ve yoksulluk
- Okulda yaşanan zorluklar
- Başarısızlıklar
- İş stresi gibi konuları içerdiği söylenebilir (WHO,2012).
- **2.2. Sosyoekonomik Düzey**

Sosyoekonomi kavramı sosyal bilimlerde çok kullanılan bir kavram olsa da tanımlanmasında ve belirlenme kriterleri üzerinde henüz ortak bir karara varılamamıştır (Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu Akar, 2015). Sosyoekonomiyi belirleyen değişkenler konusunda da bir fikir birliği sağlanamamıştır. Ancak kavramın genel ele alınışına bakıldığında kişilerin;

- Gelir miktarı
- Bağlı olduğu meslek grupları
- Üzerlerinde olan mülkiyet ve tapular
- Eğitim düzeyleri
- Ev içerisinde sahip oldukları eşyalar gibi değişkenler temel alınarak gruplandırmalar yapılmaktadır.

Sosyoekonomik düzey, bir bireyin maddi kaynaklara, eğitim seviyesine, iş ve gelir güvencesine sahip olma düzeyini ifade etmektedir.

Sosyoekonomik düzeyin sınıflandırılmasında bir fikir birliğine varılamamıştır. (Toplumsal Yapı Araştırmaları Programı, N.D) sosyoekonomik dağılım gruplarını

- Alt
- Alt-orta
- Üst-orta
- Üst şeklinde sınıflandırmıştır.

Ancak bu gruplar arasında kesin bir sınır olmaması sebebiyle sınıflandırmalar farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzey genelde alt, orta ve üst olarak üç grup şeklinde ele alınmaktadır.

2.2.1. Alt Sosyoekonomik Düzey

Alt sosyoekonomik düzey, fakirlik veya yoksulluk kavramlarıyla da karşılanabilmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bireyler temel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. İnsan yaşamının idamesinin şartı olan temel ihtiyaçları karşılayamamak ya da asgari düzeyde karşılamak hayatın her alanını etkileyen bir faktördür. Bireyler bu düzeyde hayatlarını idame ettirmeye yönelik harcamalar yapmaktadır. Asıl amaç temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik olduğu için sosyal yaşantı geri planda kalmaktadır.

Yapılan araştırmalar alt sosyoekonomik düzeyde olmanın çocuğun gelişimine önemli etkisi olduğunu göstermiştir. Bu düzeydeki ailelerin çocukları uyumsuz davranışlar, saldırganlık ve hiperaktivite gösterebilmektedir (Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2010).

2.2.2. Orta Sosyoekonomik Düzey

Temel ihtiyaçları karşılayacak kadar ancak bireyin asıl ihtiyaçları dışındaki harcamaları çok yapamayan düzeydir. Orta sosyoekonomik düzeydeki bireyler, genellikle orta gelir grubuna sahip olan ve birçok temel ihtiyaçlarını karşılayabilen kişilerdir. Eğitim düzeyleri genellikle orta seviyede olup, düzenli bir işte çalışmakta veya orta düzeyde bir meslekleri vardır.

Orta sosyoekonomik düzeydeki aileler, genellikle temel sağlık hizmetlerine ve eğitime erişebilmekte ve yaşam standartlarını belirli bir seviyede tutabilmektedir. Konut koşulları genellikle orta düzeydedir ve sosyal destek ağı da kısmen mevcut olabilir. Ancak bu düzeyde sosyal yaşantıya, kişisel gelişime ayıracak kaynak bulunmaktadır. Bu sebeple orta sosyoekonomik düzeydeki bireyler çeşitli etkinliklere katılarak, faaliyetlerde bulunarak kişisel gelişimlerine katkı yapabilmektedir. Böylelikle bu düzeydeki bireyler alt sosyoekonomik düzeydeki bireylere göre daha kolay sosyalleşebilir, kendilerini daha rahat ifade edebilir.

2.2.3. Üst Sosyoekonomik Düzey

Üst sosyoekonomik düzey, genellikle daha yüksek gelir, eğitim düzeyi, mesleki başarı, sosyal statü ve yaşam kalitesi ile ilişkilidir. Bu durumda, bireylerin iyi bir gelire sahip olması, iyi bir eğitim alması, istikrarlı bir işte çalışması ve genel olarak daha geniş imkanlara ve fırsatlara sahip olmak üst sosyoekonomik düzey olarak tanımlanabilmektedir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki bireylerin temel ihtiyaçları karşılama konusunda hiçbir endişeleri yoktur. Bireyler daha çok sosyal, kişisel gelişim konularına yoğunlaşmıştır. Bu düzeyde bireyler daha çok başarıya odaklanır. Düşünce becerileri daha gelişmiştir. Bunun sebebi bu sosyoekonomik düzeyde ailelerin daha bilinçli olması, aile ortamının bireyin gelişiminde destekleyici rol oynaması, daha çeşitli ve nitelikli çevreyle temasın, çocuğa gösterilen ilginin fazla olmasıdır.

2.3. Ruh Sağlığı ve Sosyoekonomik Düzey İlişkisi

Ruh sağlığı ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki vardır. Sosyoekonomik düzey bireyin yaşam koşullarını sosyal hayatlarını belirleyen en önemli faktörlerdendir. Bu faktörler ise ruhsal iyi oluşun, ruh sağlığının korunmasının temelini oluşturmaktadır.

Düşük sosyoekonomik düzeyde yaşayan bireyler, maddi sıkıntılar, işsizlik, barınma sorunları ve sosyal destek eksikliği gibi stres faktörleriyle daha fazla karşılaşmaktadırlar. Sürekli stres altında olmak, bireylerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeydeki bireylerin maruz kaldığı sosyal ayrımcılık, ruhsal sorunların artmasına da katkıda sağlamaktadır.

Düşük sosyoekonomik düzeyde yaşayan bireyler, yüksek sosyoekonomik düzeyde yaşayanlara kıyasla ruhsal hastalıklara daha yüksek bir yatkınlık gösterebilmektedir. Depresyon, anksiyete bozuklukları gibi ruhsal hastalıklar, düşük sosyoekonomik düzeyle ilişkilendirilmektedir.

Sosyoekonomik düzeyin düşük olması, ruh sağlığı hizmetlerine erişimde eşitsizliklere yol açabilmektedir. Düşük gelir seviyesine sahip bireyler, uygun tedaviye ulaşma ve psikolojik destek hizmetlerine erişimde zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu durum, ruhsal sorunların tanınması, teşhis edilmesi ve tedavi edilmesinde gecikmelere ve aksaklıklara neden olmaktadır.

Sosyoekonomik düzeyin yüksek olması, bireylerin ruhsal sağlığının korunmasında, gerek kaynaklara erişim, gerek sosyal çevre ile koruyucu bir faktör oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve veri toplama süreci başlıklarını içermektedir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilme sebebi, yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnek olması, ana soruların yanında görüşmenin akışına göre alt sorulara cevap alınabilmesi, yanıtların ayrıntılandırılmasının sağlanmasıdır.

Öğretmenler ise öğrencilerden yine bir nitel araştırma yöntemi olan gözlem ve görüşme yöntemleri ile bilgi toplamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa, Kahramanmaraş ve Ankara'da seçilen birer ilkokulda öğretmenlik yapan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Bu öğretmenler aracılığı ile Şanlıurfa'da 1.sınıflardan 38, 2.sınıflarda 36, 3.sınıflarda 32 ve 4.sınıflarda 27 öğrenci, Kahramanmaraş'ta 1.sınıflardan 30, 2.sınıflarda 29, 3.sınıflarda 29 ve

4.sınıflarda 25 öğrenci, Ankara'da 1.sınıflardan 20, 2.sınıflarda 20, 3.sınıflarda 22 ve 4.sınıflarda 21 öğrenci gözlemine ulaşılmıştır.

Şanlıurfa'daki okul alt sosyoekonomik düzey, Kahramanmaraş'taki okul orta sosyoekonomik düzey, Ankara'daki okul ise üst sosyoekonomik düzey olarak temsil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, sosyoekonomik düzeyin ruhsal sağlığına etkisinin belirlenmesi için dört açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular sınıftaki davranış bozukluklarının neler olduğu, bu bozukluklarının sebepleri, sosyoekonomik düzeyle bağlantısı olup olmadığı, sosyoekonomik düzeyin bu davranışlara olan nedensel etkisi ile ilgilidir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Soru formlarına verilen cevapları anlamlandırma, analiz etme sürecinde çalışmaya katılan öğretmenlerle işbirliği yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2022–2023 eğitim-öğretim yılında belirlenen iller, okullar ve bu okuldaki öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak çalışmada yer alacak öğretmenlerle iletişime geçilmiş araştırmanın amacı açıklanmış, istenen veriler ve sorular hakkında bilgi verilmiştir. Ardından soru formu online olarak gönderilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerini bu sorular üzerinden gözlemlemeleri istenmiştir. Sonraki süreçte birebir görüşmeler ile öğretmenlerin cevapladıkları soru formları toplanmış, ek açıklamalar not alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıfta gözlemlenen davranış bozukluklarının neler olduğuna, bu davranışları oluşturan sebeplere, belirtilen davranışlar üzerinde sosyoekonomik düzeyin etkisinin varlığına ve sosyoekonomik düzeyin davranış üzerindeki nedensel etkilerine yer verilmiştir.

4.1. Sınıflarda Gözlemlenen Davranış Bozuklukları

Bu bölümde öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları davranış bozuklukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf düzeylerine, sosyoekonomik düzeylere göre belirlenmiş davranış bozuklukları, karşılaşma sıklıklarına göre sıralanması tablo 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.4'te listelenmiştir.

Tablo 4.1: 1. Sınıflarda sosyoekonomik düzeye göre karşılaşılan davranış bozukluklarına dair bulgular

Alt Sosyoekonomik Düzey 1.Sınıf	**Orta Sosyoekonomik Düzey 1.Sınıf**	**Üst Sosyoekonomik Düzey 1.Sınıf**
- Ders sırasında ayağa kalkmak, dersten bağımsız hareket etmek (34 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (33 öğrenci) - Öğretmenle sürekli fiziksel temas kurmaya (sarılma) çalışmak (29 öğrenci) - Küfretmek (25 öğrenci)	- Dersleri dinlememek (28 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak, dersten bağımsız hareket etmek (28 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (26 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (26 öğrenci) - Küfretmek (19 öğrenci)	- Aşırı utangaçlık (16 öğrenci) - Derse ilgiyi kolay kaybetmek (15 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (9 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak (5 öğrenci)

Tablo 4.1: 1. Sınıflarda sosyoekonomik düzeye göre karşılaşılan davranış bozukluklarına dair bulgular (devamı)

- Saldırgan davranışlar göstermek (25 öğrenci) - Sınıfta yüksek sesle konuşmak (24 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (24 öğrenci) - Derste yemek yemek (21 öğrenci) - Diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak (19 öğrenci) - Sürekli tuvalete gitmek istemek (15 öğrenci) - Sınıf ve ders malzemelerine zarar vermek (8 öğrenci) - Ödev yapmamak (7 öğrenci)	- Saldırgan davranışlar göstermek (16 öğrenci) - Sürekli tuvalete gitmek istemek (11 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (11 öğrenci) - Derste yemek yemek (7 öğrenci) - Sınıftan izinsiz çıkmak (6 öğrenci) - Diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak (4 öğrenci)	- Dersten bağımsız hareket etmek (5 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (3 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (3 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (1 öğrenci)

1.sınıf alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %89,47 si ders sırasında ayağa kalkıp, dersten bağımsız hareket etmekte, %86,84 ü ders sırasında konuşmakta, %76,31 i öğretmenle sürekli fiziksel temas kurmaya (sarılma) çalışmakta, %65,78 i küfür etmekte, %65,78 i saldırgan

davranışlar göstermekte, %63,15i sınıfta yüksek sesle konuşmakta, %63,15 i ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %55,26 derste yemek yemekte, %49,99 u diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz almakta, %39,47 si sürekli tuvalete gitmek istemekte, %21,05 i sınıf ve ders malzemelerine zarar vermekte, %18,42 si ödev yapmamaktadır.

1.sınıf orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %93,33 ü ders dinlememekte, %93,33 ü ders sırasında ayağa kalkıp dersten bağımsız hareket etmekte, %86,66 sı ders sırasında konuşmakta, %86,66 sı ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %63,33 ü küfür etmekte, %53,33 ü saldırgan davranışlar göstermekte, %36,66 sı sürekli tuvalete gitmek istemekte, %36,66 sı arkadaşlarıyla alay etmekte, %23,33 ü derste yemek yemekte, %19,99 u sınıftan izinsiz çıkmakta, %13,33 ü diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz almaktadır.

1.sınıf üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %80 i aşırı utangaçlık göstermekte, %75 i derse ilgisini kolay kaybetmekte, %45 i ders sırasında konuşmakta, %25 i ders sırasında ayağa kalkmakta, %25 i dersten bağımsız hareket etmekte, %15 i saldırgan davranışlar göstermekte, %15 i ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %5 i öğretmenin sözünü kesmektedir.

1.sınıf düzeyinde sınıf içindeki davranış sorunlarına ve karşılaşma sıklığına bakıldığında sosyoekonomik düzeye göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Alt sosyoekonomik düzeydeki okulda görev yapan 1. sınıf öğretmeni (ASD-1), öğrencilerin kendini anne yerine koyduklarını, öğrenci tutum ve davranışlarının bu yönde olduğunu belirtmiştir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki okulda görev yapan 1. sınıf öğretmeni (ÜSD-1), öğrencilerin genelinin çok içe kapanık olduğunu özellikle belirtmiştir.

Tablo 4.2: 2. Sınıflarda sosyoekonomik düzeye göre karşılaşılan davranış bozukluklarına dair bulgular

Alt Sosyoekonomik Düzey 2.Sınıf	Orta Sosyoekonomik Düzey 2.Sınıf	Üst Sosyoekonomik Düzey 2.Sınıf
- Dersleri dinlememek (34 öğrenci) - Derse ilgisizlik (34 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak (28 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (24 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (23 öğrenci) - Küfür etmek (21 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (20 öğrenci) - Derste yemek yemek (17 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (15 öğrenci) - Ödev yapmamak (14 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (13 öğrenci) - Diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak (11 öğrenci) - Sürekli tuvalete gitmek istemek (8 öğrenci)	- Dersleri dinlememek (26 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak, dersten bağımsız hareket etmek (24 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (21 öğrenci) - Ödev yapmamak (12 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (10 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (8 öğrenci) - Küfür etmek (8 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (8 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (7 öğrenci)	- Dersleri dinlememek (16 öğrenci) - Derse ilgiyi kolay kaybetmek (15 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (12 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (9 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak, dersten bağımsız hareket etmek (7 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (5 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (3 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (3 öğrenci) - Küfür etmek (3 öğrenci)

2.sınıf alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %94,44 ü ders dinlememekte, %94,44 ü derse ilgisizlik göstermekte, %77,77 si ders sırasında ayağa kalkmakta, %66,66 sı saldırgan davranış göstermekte, %63,88 i ders sırasında konuşmakta, %58,33 ü küfür etmekte, %55,55 i ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %47,22 si derste yemek yemekte, %41,66 sı arkadaşlarıyla alay etmekte, %38,88 i ödev yapmamakta, %36,11 i öğretmenin sözünü kesmekte, %30,55 i diğer öğrencilerin eşyalarını izinsiz almakta, %22,22 si ise sürekli tuvalete gitmek istemektedir.

2.sınıf orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %89,65 i dersleri dinlememekte, %82,75 i ders sırasında ayağa kalkıp dersten bağımsız hareket etmekte, %72,41 i ders ırasında konuşmakta, %41,37 si ödev yapmamakta, %27,58 si saldırgan davranışlar göstermekte, %27,58 i küfür etmekte, %27,58 i arkadaşlarıyla alay etmekte, %24,13 ü öğretmenin sözünü kesmektedir.

2. .sınıf üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %80 i dersleri dinlememekte, %75 i derse ilgisini kaybetmekte, %60 ı ders sırasında konuşmakta, %45 i derste başka şeylerle ilgilenmekte, %35 i ders sırasında ayağa kalkıp dersten bağımsız hareket etmekte, %20 si öğretmenin sözünü kesmekte, %15 i saldırgan davranışlar göstermekte, %15 i arkadaşlarıyla alay etmekte, %15 i küfür etmektedir.

2.sınıf düzeyinde sınıf içindeki davranış sorunlarına ve karşılaşma sıklığına bakıldığında sosyoekonomik düzeye göre farklılıklar görülmektedir.

Tablo 4.3: 3. Sınıflarda sosyoekonomik düzeye göre karşılaşılan davranış bozukluklarına dair bulgular

Alt Sosyoekonomik Düzey 3.Sınıf	**Orta Sosyoekonomik Düzey 3.Sınıf**	**Üst Sosyoekonomik Düzey 3.Sınıf**
- Küfür etmek (28 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (28 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (26 öğrenci) - Dersleri dinlememek (25 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (22 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (18 öğrenci) - Ödev yapmamak (16 öğrenci) - Sınıf ve ders malzemelerine zarar vermek (12 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (12 öğrenci) - Derste yemek yemek (11 öğrenci) - Devamsızlık yapmak (9 öğrenci)	- Ders sırasında konuşmak (24 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (21 öğrenci) - Ödev yapmamak (13 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (12 öğrenci) - Küfür etmek (10 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (10 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (8 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak, dersten bağımsız hareket etmek (5 öğrenci) - Sınıf ve ders malzemelerine zarar vermek (2 öğrenci)	- Derse ilgiyi kolay kaybetmek (13 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (9 öğrenci) - Dersleri dinlememek (9 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (9 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (5 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (5 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (5 öğrenci) - Küfür etmek (5 öğrenci) - Ödev yapmamak (4 öğrenci) - Derste telefon kullanmak (4 öğrenci)

3.sınıf alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %87,5 i küfür etmekte, %87,5 i saldırgan davranış göstermekte, %81,25 i arkadaşlarıyla alay etmekte, %78,12 si dersleri dinlememekte, %68,75 i ders dışında başka şeylerle ilgilenmekte, %56,25 i ders sırasında konuşmakta, %50 si ödev yapmamakta, %37,5 i sınıf ve ders malzemelerine zarar vermekte, %37,5 i öğretmenin sözünü kesmekte, %34,37 si derste yemek yemekte, %28,12 si devamsızlık yapmaktadır.

3.sınıf orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %82,75 i ders sırasında konuşmakta, %72,41 i ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %44,82 si ödev yapmamakta, %41,37 si saldırgan davranışlar göstermekte, %34,48 i küfür etmekte, %34,48 i arkadaşlarıyla alay etmekte, %27,58 i öğretmenin sözünü kesmekte, %17,24 ü ders sırasında ayağa kalkıp dersten bağımsız hareket etmekte, %6,89 u sınıf ve ders malzemelerine zarar vermektedir.

3.sınıf üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %59,09 u derse ilgisini kolay kaybetmekte, %40,9 u ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %40,9 u dersleri dinlememekte, %40,9 u ders sırasında konuşmakta, %22,72 si saldırgan davranışlar göstermekte, %22,72 si arkadaşlarıyla alay etmekte, %22,72 si öğretmenin sözünü kesmekte, %22,72 si küfür etmekte, %18,18 i ödev yapmamakta, %18,18 i derste telefon kullanmaktadır.

3.sınıf düzeyinde sınıf içindeki davranış sorunlarına ve karşılaşma sıklığına bakıldığında sosyoekonomik düzeye göre farklılıklar görülmektedir. Özellikle davranış sorunlarının karşılaşma sıklığı sıralamasında anlamlı farklar bulunmaktadır.

Tablo 4.4: 4. Sınıflarda sosyoekonomik düzeye göre karşılaşılan davranış bozukluklarına dair bulgular

Alt Sosyoekonomik Düzey 4.Sınıf	**Orta Sosyoekonomik Düzey 4.Sınıf**	**Üst Sosyoekonomik Düzey 4.Sınıf**
- Küfretmek (24 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (22 öğrenci) - Dersleri dinlememek (20 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (19 öğrenci)	- Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (21 öğrenci) - Dersleri dinlememek (21 öğrenci) - Ders sırasında ayağa kalkmak, dersten bağımsız hareket etmek (16 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (12 öğrenci)	- Derse ilgiyi kolay kaybetmek (13 öğrenci) - Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (10 öğrenci) - Dersleri dinlememek (10 öğrenci)

- Ders sırasında başka şeylerle ilgilenmek (19 öğrenci) - Ders sırasında konuşmak (18 öğrenci) - Ödev yapmamak (16 öğrenci) - Devamsızlık yapmak (13 öğrenci) - Sınıf ve ders malzemelerine zarar vermek (7 öğrenci)	- Ödev yapmamak (11 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (8 öğrenci) - Küfretmek (8 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (8 öğrenci) - Öğretmenin sözünü kesmek (5 öğrenci)	- Ders sırasında konuşmak (9 öğrenci) - Derste telefon kullanmak (7 öğrenci) - Saldırgan davranışlar göstermek (4 öğrenci) - Arkadaşlarıyla alay etmek (4 öğrenci) - Küfretmek (4 öğrenci)

4.sınıf alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %88,88 i küfretmekte, %81,48 i saldırgan davranışlar göstermekte, %74,07 si dersleri dinlememekte, %70,37 si arkadaşlarıyla alay etmekte, %70,37 si ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %66,66 sı ders sırasında konuşmakta, %59,25 i ödev yapmamakta, %48,14 ü devamsızlık yapmakta, %25,92 si sınıf ve ders malzemelerine zarar vermektedir.

4.sınıf orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %84 ü ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %84 ü dersi dinlememekte, %64 ü ders sırasında ayağa kalkıp dersten bağımsız hareket etmekte, %48 i ders sırasında konuşmakta, %44 ü ödev yapmamakta, %32 si saldırgan davranışlar göstermekte, %32 si küfretmekte, %32 si arkadaşlarıyla alay etmekte, %20 si öğretmenin sözünü kesmektedir.

4.sınıf üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %61,9 u derse ilgisini kolay kaybetmekte, %47,61 i ders sırasında başka şeylerle ilgilenmekte, %47,61 i dersleri dinlememekte, %42,85 i ders sırasında konuşmakta, %33,33 ü derste telefon kullanmakta, %19,04 ü saldırgan davranışlar göstermekte, %19,04 ü arkadaşlarıyla alay etmekte, %19,04 ü küfretmektedir.

4.sınıf düzeyinde sınıf içindeki davranış sorunlarına ve karşılaşma sıklığına bakıldığında sosyoekonomik düzeye göre farklılıklar görülmektedir.

Alt sosyoekonomik düzeydeki sınıflar için öğretmenler, davranış sorunlarıyla mücadelede çok zorlandıklarını ve çoğu öğrencide davranışlara müdahalenin karşılıksız kaldığı bilgisini paylaşmışlardır.

Orta sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda öğretmenler, karşılaştıkları sorunların çocukların gelişimsel dönemine uygun olduğunu, aşırıya kaçan sorunlarda aile işbirliği ile çözümler arandığı ve genelde başarılı olunduğu belirtmişlerdir. Üst sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda görev alan öğretmenler, davranış bozuklukları konusunda ciddi bir sıkıntı yaşamadıklarını ancak öğrencilerin aileleri tarafından çok baskı gördükleri, en iyi olmak için gelişime uygun olan davranışlardan bile kaçındıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Sınıflarda Gözlemlenen Davranış Bozukluklarının Sebepleri

Bu bölümde öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları davranış bozukluklarının sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Alt sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda bulunun davranış bozuklukları sebepleri şunlardır:

- Kalabalık ailede yaşama
- Şiddete maruz kalma
- Şiddete tanık olma
- Çalışmak zorunda olma
- Ailede büyük sorumluluklara sahip olma (kardeşe bakmak, ev işi yapmak gibi)
- Dikkat çekme istemi
- İlgi beklentisi
- Maddi ihtiyaçlar
- Aileden ve sosyal çevreden kötü rol modellere maruz kalma
- Arkadaş çevresi
- Otoriter aile
- Kişilik yapısı
- İstismar
- Televizyon, sosyal medya etkisi
- İletişim sorunları
- İhmal edilmek
- Güven sorunları
- Zayıf sosyallik
- Kültürel etkiler

Orta sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda bulunun davranış bozuklukları sebepleri şunlardır:

- Arkadaş çevresi
- Otoriter aile
- Kişilik yapısı
- İlgi beklentisi
- Şiddete maruz kalma
- Teknoloji bağımlılığı
- Dikkat çekme istemi
- İletişim sorunları
- Şiddete tanık olma
- Televizyon, sosyal medya etkisi

Üst sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda bulunun davranış bozuklukları sebepleri şunlardır:

- Ailenin yüksek beklentisi
- Teknoloji bağımlılığı
- İhmal edilmek
- Mükemmeliyetçiliğe maruz kalma
- Ailenin boşanması
- Şımartılma
- Dikkat çekme istemi
- Ön planda olma isteği
- Kişilik özellikleri
- Gelişim özellikleri
- Hiperaktivite
- Televizyon, sosyal medya etkisi

4.3. Sınıflarda Gözlemlenen Davranış Bozukluklarının Sosyoekonomik Düzeyle İlişkisi

Bu bölümde öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları davranış bozukluklarının sosyoekonomik düzeyle ilişkisi üzerinde çalışılmıştır.

Alt sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda görevli öğretmenlerin tamamı, davranış sorunlarının sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Orta sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda görevli öğretmenlerden biri, sosyoekonomik düzeyin davranış bozuklukları üzerindeki etkisi konusunda kararsız olduğunu, diğer üç öğretmen ise sosyoekonomik düzeyin davranış bozuklukları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda görevli öğretmenlerin tamamı (ÜSD-1, ÜSD-2, ÜSD-3, ÜSD-4) davranış sorunlarının sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

4.4. Sosyoekonomik Düzeyin Davranış Bozuklukları Üzerindeki Nedensel Etkisi

Bu bölümde sınıfta gözlemlenen davranış bozukluklarının sosyoekonomik düzey etkili nedenleri üzerinde çalışılmıştır.

Alt sosyoekonomik düzeydeki okulda görev yapan 3. sınıf öğretmeni (ASD-3) ve alt sosyoekonomik düzeydeki okulda görev yapan 4. sınıf öğretmeni (ASD-4), öğrencilerin ikinci dönemin başlamasıyla devamsızlıkların arttığını özellikle belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak ise ailelerin çocukları mevsimlik işçi olarak çalıştırmaları veya mevsimlik işçi olarak giden ebeveynlerin yerine evin sorumluluklarının çocuklar tarafından üstlenilmesi olduğu belirtilmiştir.

Alt sosyoekonomik düzeydeki sınıflardaki davranışların sosyoekonomik düzeyle ilişkisi incelendiğinde şu nedensel ilişkiler tespit edilmiştir:

- Öğrenciler, aile ekonomisine, geçimi sağlamaya destek olmak için çalışmaya mecbur bırakılmaktadırlar. Bu da devamsızlık davranışına doğrudan neden olmaktadır.
- Düşük sosyoekonomik düzey sebebiyle aileler geniş aile şeklinde yaşamaktadırlar. Ev nüfusunun kalabalık olmasından kaynaklı öğrenci kendini ihmal edilmiş, önemsenmemiş hissetmekte bu da saldırgan davranışlara, dikkat çekmek için çeşitli davranışlar yapmaya yönlendirmektedir. Ayrıca kalabalık nüfus öğrencinin ödevlerini yapmalarına da engel olabilmektedir.
- Sosyoekonomik düzey sadece temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik olduğu için öğrencinin istediği, özendiği maddi şeyleri alamamaktadır. Bu durum diğer öğrencilere ait eşyaları izinsiz alma davranışı göstermelerine sebep olabilmektedir.
- Geçimi sağlamak için annenin tarla benzeri yerlerde çalışması sebebiyle öğrenci, kardeşlerine bakmak, ev işleri ile ilgilenmek için evde kalmak ve devamsızlık yapmak zorunda kalmaktadır.

Orta sosyoekonomik düzeydeki sınıflardaki davranışların sosyoekonomik düzeyle ilişkisi incelendiğinde şu nedensel ilişkiler tespit edilmiştir:

- Öğrenciler, sahip oldukları imkanlardan daha fazlasını istemektedirler. Bu sebeple kıskançlık duygusuna kapılmaktadırlar. Bu duygu ise onlarda davranış bozukluklarına sebep olmaktadır.

Üst sosyoekonomik düzeydeki okulda görev yapan 1, 2, 3. ve 4. sınıf öğretmenleri (ÜSD-1, ÜSD-2, ÜSD-3, ÜSD-4) ailelerin çocuğun eğitim hayatında çok aktif rol aldığını, çok yüksek beklentileri olduğunu, fazla mükemmeliyetçi davrandıklarını bu durumların öğrencilerde çok büyük baskı yarattığını, öğrencilerin sınıf içerisinde de her an ebeveyn müdahalesiyle karşılaşacakmış tedirginliği yaşadıklarını özellikle belirtmişlerdir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki sınıflardaki davranışların sosyoekonomik düzeyle ilişkisi incelendiğinde şu nedensel ilişkiler tespit edilmiştir:

- Aileler, öğrencilere çeşitli maddi imkanlar sağlamakta, bunun karşılığında onlardan en iyisi olmaları beklenmektedir. Bu büyük beklenti de öğrencilerde davranış bozukluklarına sebep olmaktadır.
- Aileler üst sosyoekonomik düzeydeki varlıklarını devam ettirebilmek için yoğun çalışmaktadırlar. Ayrıca geniş sosyal çevreleri olması ve işten kalan zamanlarının bir kısmını da buraya ayırmaları çocuklara ayırdıkları zamanı kısıtlamaktadır. Bu da öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ve ruh sağlıklarında bozulmalara sebep olabilmektedir.
- Bu sosyoekonomik düzeyde aileler daha korumacı yaklaşmaktadır. Bu durum çocukların sosyal becerilerini kısıtlamaktadır. Sosyal becerilerin kısıtlanması da sınıf içi davranış bozukluklarına sebep olmaktadır.
- Bu düzeydeki çocukların teknolojik imkanları oldukça fazladır. Bu durum da gerçek dünyaya adapte olmalarını, sosyal becerilerde zayıflığa sebep olmakta bunun sonucu olarak ise davranış bozuklukları gelişmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırma ile elde edilen bulgular, sosyoekonomik düzey ile öğrencilerin sınıfta gösterdikleri davranış problemleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bazı davranışlar doğrudan sosyoekonomik düzeyle bağlantılı olsa da bazı davranışların ilk bakışta görünmeyen, dolaylı bağlantısı vardır.

Alt sosyoekonomik düzeyde öğrenciler daha saldırgan, diğer öğrencilerin sınırlarını daha çok ihmal eden davranışlar sergilemektedirler. Üst sosyoekonomik düzeyde görülen davranış sorunlarının daha çok derse yönelik olduğu ancak alt sosyoekonomik düzeyde görülen davranış sorunları ise kişisel tutumlardan kaynaklı olduğu görülmüştür.

Saldırgan tutumlar en sık alt sosyoekonomik düzeyde görülmektedir. Karayiğit (2017), yaptığı araştırmada alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların uyumsuz davranışlar gösterirken bunun yanında hiperaktif ve saldırgan olabildiklerini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar, alt sosyoekonomik düzeyde olmanın, bireylerin agresif olmalarına ve düşmanca tavır sergileyebilmelerine etki etmektedir (Kızmaz, 2013).

Küfretme davranışı alt sosyoekonomik düzeyde daha sık görülürken üst sosyoekonomik düzeyde daha az görülmektedir. Bunun sebebi üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına tutum ve davranışları konusunda sıkı bir eğitim vermesidir.

Literatürde zorlu yaşam şartlarıyla büyüyen çocukların ileride yaşamlarının bazı alanlarını olumlu yönde ilerletebildiklerini gösteren araştırmalar vardır (Kavi ve Karakale, 2018; Kabakçı ve Korkut, 2008). Ancak bunun gerçekleşebilmesi için davranış sorunlarının yönetilebilmesi gerekmektedir. Aksi halde bu davranışlar devam ettiği sürece birey tam anlamıyla olumlu ilerleme sağlamış olmayacaktır.

Orta sosyoekonomik düzeye bakıldığında alt ve üst sosyoekonomik düzeyin ortalaması bir davranış bozukluğu olduğu görülmektedir. Bu sosyoekonomik düzeyde öncelikli etki aile tutumudur. Sosyoekonomik düzeyin etkisi doğrudan görülmemektedir.

Üst sosyoekonomik düzeyde öğrenciler maddi birçok şeye sahiptir. Zamanla bu durum onlarda boşluk hissi yaratmaktadır. Boşluk hissi de ruhsal sağlığı olumsuz etkilemektedir.

Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin aileleri, diğer sosyoekonomik düzeydekilere göre çocukları daha baskı altında tutmaktadır. Bu sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, üzerlerinde hissettikleri baskılar sebebiyle gelişim dönemine ait özellikleri dahi gösterme konusunda kendilerini kısıtlamaktadırlar.

Ailenin temel eğitimi, çocukların tutum ve davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Ataç,2001). Ailenin vereceği temel eğitim de sosyoekonomik düzey ile doğru orantılıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde elde edilen sonuçlara, benzer konularda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ve araştırma sonucuna dair çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sosyoekonomik düzeyin ruh sağlığı üzerindeki etkileri karmaşık ve çok boyutludur. Maddi kaynakların ve sosyal desteğin yetersizliği, stres, ayrımcılık ve erişim engelleri gibi faktörler, bireylerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak eğitim, farkındalık, sosyal politikalar ve destek programları gibi çözümlerle bu etkiler azaltılabilir ve bireylerin ruh sağlığı iyileştirilebilir. Toplumun genelinde sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri azaltma çabaları, bireylerin ruh sağlığını desteklemek için önemli bir adımdır.

Sonuçlar

1. Alt sosyoekonomik düzeyin davranış bozukluklarını artırdığı, bu sosyoekonomik düzeyde davranış sorunlarının şiddetli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.
2. Üst sosyoekonomik düzeyin davranış sorunları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Orta sosyoekonomik düzeyde davranış sorunları ile sosyoekonomik şartlar arasında güçlü bir ilişki bulunmamaktadır.
4. Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin gösterdikleri davranış bozukluklarının görülme sıklığı diğer sosyoekonomik düzeylere göre daha azdır. Ancak bunun yanında aile baskısı diğer sosyoekonomik düzeylere göre daha belirgindir.
5. Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenim durumları önemli ölçüde etkilenmektedir.

Öneriler

1. Bu araştırma üç farklı sosyoekonomik düzeyden birer okul ve birer sınıfla yapılmıştır. Daha genel sonuçlara ulaşabilmek için daha geniş bir örneklemle bu çalışma yapılmalıdır.
2. Araştırma, bu sorunlara karşı geliştirilecek çözüm önerilerini de içerecek şekilde genişletilmelidir.
3. Sosyoekonomik düzeye göre okulların eğitim ve rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Okul çağında çalışmak zorunda olan öğrenciler önemli bir araştırma ve çözüm bulunması gereken bir konudur. Bunun hakkında hem akademik hem de hukuksal araştırmalar yapılmalı, kalıcı ve etkili çözümler geliştirilmelidir.
5. Farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrencilerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerine erişimleri üzerine araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alwin, D. & Thornton, A. (1984). *Family Orgins and Schooling Process:Early versus late influence of parental characteristics*. American Sociological Rewiev.49 (7), 784-802.

Arkan B, Üstün B. (2009). *Davranım Bozukluğu Olan Çocuklara Psikiyatrik Yaklaşımda Anne-Baba Eğitim Programları: İki Örnek Bağlamında Bir Değerlendirme.* Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar; 1: 155-174.

Ataç, F. (2001). Öğretmenler için Öğrenci Psikolojisi. *Önce Ruhsal Eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Bassarath MD. L. (2001). *Conduct Disorder: A Biopsychosocial Review.* The Canadian Journal of Psychiatry; 46(7):609-616.

Bilgin, R. (2009). Diyarbakır'da Sokakta Çalışan Çocuklar Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(27), 232-244

Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S. S. Y. (2006). Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 237-246.

Elder, G.H. (1965). *Role relations, sociocultural environments, and autocratic family ideology.* Sociometry, 28(2), 173–196.

Erikson, Erik, H. (1984) İ*nsanın sekiz çağı,* (çev. Bedirhan Üstün-Vedat Şar), Ankara.

Geçtan, E. (1978). *Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 69. Ankara.

Güney M. (1998). Ergenlik Dönemi Depresyonları. *Psikiyatri Dünyası*; 2: 41-44

Hamacheck, D. E.(1979). *Psychology in teaching, leaming and growth*. Boston: Allyn and Bacon. s.300

ILO (2000). Mental health in the workplace: Introduction, executive summaries. Rapor No: ISBN 92-2-112223-9, Geneva.

Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 33(148), 77-86.

Karaca, A., & Durna, Z. (2018). Epilepsili Hastalarda Psikososyal Destek. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi,* 7(1), 218-225.

Karayiğit, N. (2017). Sosyo-ekonomik düzeyin psiko-sosyal gelişim ve dindarlığa etkileri . *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 4 (7) , 119-133

Kavi, E. ve Karakale, B. (2018). Çalışan Psikolojisi Açısından Psikolojik Dayanıklılık. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi,* 7(17), 55-77.

Keyes, Corey L. M. (2014*). Mental Health as a Complete State: How the Salutogenic Perspective Completes the Picture*. Ed: G.F. Bauer and O. Hämmig. Bridging Occupational, Organizational and Public Health. Dordrecht: Springer, 180.

Kıcır, B. (2018). *İşyerinde Psikolojik Bozukluklar, Nedenleri, Yaygınlığı Ve Etkileri.* Uluslararası Turizm Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi, 2 (2) , 234-244.

Kızmaz, Z. (2013). 'Ekonomik Yapı ve Suç: Bazı Araştırma Bulguları Üzerine Genel Bir Değerlendirme', *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), s. 290.

Kring, A. M. ve Johnson, S. L. (2017). *Anormal Psikolojisi*, (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Liebert, R.M., Paules, R.W., Marmor G.S. (1977) *Developmental psychology*. Second Ed, Englewood Cliffs. N. J: printince Hall.

Lordoğlu, K. ve Etiler, N. (2014). *Batı Karadeniz Bölgesinde Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliğinde Çalışan Çocuklar Üzerine Sınırlı Bir Araştırma.* Çalışma ve Toplum, 41(2). 115-134.

Novak, L.L. (1996). *Childhood behavior problems*. Journal of american family physician, 53/1, s.257-266.

Patel V, Saxena S, Lund C, Thornicroft G, Baingana F, Bolton P et al. (2018). *The Lancet commission on global mental health and sustainable development*. Lancet, 392:1553–1598.

Rosenman, S. ve Rodgers, B. (2006). *Childhood Adversity and Adult Personality. Australian And New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(5), 482-490.

Sege, R. ve Linkenbach, J. (2014*). Essentials for Childhood: Promoting Healthy Outcomes From Positive Experiences. Pediatrics*, 133(6), 1489-1491

Taner Derman M, Başal H. A. (2013). Okul Öncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi;* 2(1): 115-144.

Tümkaya, S., Aybek, B., ve Çelik, M. (2010).Yoksul ailelerden gelen ergenlerde psiko-sosyal bir olgu olarak umutsuzluk ve boyun eğici davranışların incelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), s. 980-982.

WHO. (2012). *Risks to mental health: An overview of vulnerabilities and risk factors*. Background paper by WHO secretariat for the development of a comprehensive mental health action plan. Geneva: World Health Organization

Yıldız, Ö. (2007). Çalışan Çocuklar: 'Sorun' mu? 'Çözüm' mü?. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 6(2), 57-66

Lise Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarı Hedeflerinin Akademik Başarılarını Yordamasında Başarı Duygularının Aracılık Rolünün İncelenmesi[61]

Investigation the Mediating Role of Achievement Emotions in Predicting the Academic Achievement of High School Students' Mathematics Class Achievement Goals

Rabia Şentürk Aydın[62]; Galip Yüksel[63]

Özet

Bu araştırmada, lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı hedef yönelimlerinin (görev yaklaşma, görev kaçınma, öz yaklaşma, öz kaçınma, diğer yaklaşma ve diğer kaçınma) akademik başarıyı yordamasında başarı duygularının (zevk, umut, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı) aracılık rolünün kontrol – değer kuramı çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 2043 öğrenciden veri toplanmıştır. İlk aşamada Başarı Hedef Ölçeği ve Başarı Duyguları Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışması kapsamında 1047 öğrenciden veri toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında 6 alt boyut ve 18 maddeden oluşan Başarı Hedef Ölçeği ve 8 alt boyut ve 80 maddeden oluşan Başarı Duyguları Ölçeği'nin Türk örneklemine uygun geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır. İkinci aşamada ise, lise öğrencilerinin matematik dersi başarı hedef yönelimlerinin akademik başarıyı yordamasında başarı duygularının aracılık rolü kontrol – değer kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında ise 996 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Matematik Dersi Başarı Hedef Ölçeği (MDBHÖ) ve Matematik Dersi İle İlgili Başarı Duyguları Ölçeği (MDBDÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, MDBHÖ alt boyutlarından görev yaklaşma, öz yaklaşma ve diğer yaklaşma ile MDBDÖ alt boyutlarından zevk, umut, gurur ve can sıkıntısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. MDBHÖ alt boyutlarından görev yaklaşma, görev kaçınma ve diğer yaklaşma boyutları ile MDBDÖ alt boyutlarından umutsuzluk boyutunun akademik başarı puanı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Akademik başarı puanı üzerinde görev yaklaşma, öz yaklaşma, diğer yaklaşma ve diğer kaçınma başarı hedef boyutları biçimde doğrudan etkiye de sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmış ve araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda geleceğe yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kontrol – Değer Kuramı, Başarı Duyguları, Başarı Hedef Yönelimleri, Akademik Başarı.

[61] Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Galip YÜKSEL'in danışmanlığında yürütülen doktora tezinden elde edilen verilerin bir bölümü kullanılarak elde edilmiştir.

[62] Dr., Gülveren Şehit Umut Coşkun ilkokulu, Okul Psikolojik Danışmanı, Ankara, Türkiye, rabiasenturkaydin@gmail.com.

[63] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, Ankara, Türkiye, ygalip@gmail.com.

Abstract

In this study, it was aimed to investigate within the framework of control-value theory the mediating role of achievement emotions (enjoyment, hope, pride, anger, anxiety, shame, hopelessness and boredom) in the prediction of academic achievement of the 9th and 10th grade high school students' achievement goal orientations (mastery-approach, mastery-avoidance, self-approach, self-avoidance, other-approach and other-avoidance) in the mathematics class. Within the scope of the research, data were collected from 2043 students in total. In the first stage of the study, the Achievement Goal Questionnaire and the Achievement Emotions Questionnaire were adapted to Turkish culture. Within the scope of the scale adaptation study the data were collected from 1047 students. In the validity and reliability studies, of the Achievement Goal Questionnaire consisting of six sub-dimensions and 18 items and the Achievement Emotions Questionnaire consisting of eight sub-dimensions and 80 items were collected evidences for the validity and reliability in accordance with the Turkish sample. Secondly, it was aimed to investigate within the framework of control-value theory the mediating effect of achievement emotions between achievement goal orientations and academic achievement score of high school students' in the mathematics class. Within the scope of this study the data were collected from 996 students. In this study, Personal Information Form, Mathematics Achievement Goal Questionnaire (MDBHÖ), and Mathematics Class Achievement Emotions Questionnaire (MDBDÖ) were used as data collection tools. In the research findings, it was found that there were significant relationships between mastery approach, self approach and other approach, which are sub-dimensions of MDBHÖ, and enjoyment, hope, pride and boredom, which are sub-dimensions of MDBDÖ. It was seen that the dimensions of mastery approach, mastery avoidance and other approaching to the MDBHÖ sub-dimensions and the hopelessness dimension to the MDBDÖ sub-dimensions were effective on the academic achievement score. Whereas mastery approach, self approach, other approach and other avoidance achievement goal dimensions have indirect effects on academic achievement score through hopelessness achievement emotion dimension, it has also been found to have a significant direct effect. The results of the research were discussed considering the relevant literature and suggestions intended for future were presented with the findings obtained within the scope of the research.

Keywords: Control – Value Theory, Achievement Emotions, Achievement Goal Orientations, Academic Achievement.

GİRİŞ

Akademik başarı konusunda yapılan araştırmalar; zekâ, bilgi işlem modelleri ve problem çözme stratejileri gibi bilişsel faktörlerin önemine odaklanmıştır. Buna karşılık, duygular gibi bilişsel olmayan değişkenler ihmal edilmiştir. Sınav kaygısı ve başarı üzerine yapılan araştırmalar istisnadır. Bununla birlikte, son 15 yılda araştırmacılar, duyguların sadece geçmiş başarı ve başarısızlık epifenomenleri olmadığını, öğrenme ve performansa büyük ölçüde etki edebileceğini fark etmişlerdir (Pekrun, 2017). Duygular, birey için önemli gelişimsel sonuçlardır, çünkü bunlar kimlik, iyi oluş ve sağlığın temel bileşenleridir. Duygular, bilişsel, motivasyonel ve düzenleyici süreçleri, kişilik gelişimini ve sınıflardaki sosyal iklimi, yaşam memnuniyetini, öğrenci ilgisini ve bağlılığını etkiler (Pekrun, 2006).

İnsanın doğasında var olan duygu, başarıyı etkileyen bütün ortamlarda yer almaktadır. Başarı duygusu başarıya ilişkin etkinlikler veya başarı sonuçları ile doğrudan bağlantılı duygu olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak, başarıyla ilişkili etkinlikleri içeren durumlar başarı

duygusu olarak kabul edilmektedir (Pekrun, 2006). Uyumlu başarı duygularının gelişimi ve uyumsuz duyguların azaltılması için geliştirilecek sınıf içi uygulamaları ve müdahale programları için, başarı duygularının kökenleri hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir. Başarı duygularının potansiyel olarak ilgili yakınsalları arasında, öğrencilerin başarı hedefleri büyük önem taşımaktadır (Goetz vd., 2016). Başarı hedefleri "davranışı yönlendirmek için kullanılan yetkinlik temelli hedefler" olarak tanımlanmaktadır (Elliot vd., 2011). Başarı hedeflerinin, öğrencilerin başarı duygularını temel alan kontrol ve değer değerlendirmelerini kavramsallaştırırken dikkat odağını yönlendirdiği ve bu duyguları etkilediği düşünülmektedir (Pekrun vd., 2014). Aynı zamanda duygular, ergenlerin öğrenme sırasındaki dikkat, motivasyon ve stratejilerini etkilediğinden, başarıyı da etkilemektedir (Pekrun, 2017). Son 20 yıl içinde artarak biriken ampirik kanıtlar, başarı duygularının öğrencilerin öğrenme ve akademik faaliyetleri üzerinde derin etkiler yaratabileceğini göstermiş ve dolayısıyla başarı duyguları giderek daha fazla ilgi çekmiştir. Başarı duyguları öğrencilerin öğrenme davranışlarını şekillendirir, akademik başarılarını etkiler, akademik programlara devam etme ya da bırakma kararlarını yönlendirir ve psikolojik iyi oluşlarının temel unsurlarını temsil eder (Goetz vd., 2016). Reinhard Pekrun tarafından ortaya konulan Kontrol – Değer Kuramına (2006) göre "akademik faaliyet veya çıktılarla doğrudan ilişkili duygular" olarak tanımlanan başarı duyguları kavramı öğrencilerin bir dersi dinlerken ve çalışırken, ödev yaparken, sınav olurken veya bahsedilen tüm bu akademik faaliyetler kapsamında başarılı ya da başarısız olma hallerinde deneyimledikleri duygular olarak kabul görmektedir (Pekrun, 2006). Kontrol – değer kuramı kapsamında, kontrol ve değer değerlendirmelerinin konu alanına bağlı olarak değişmesinden dolayı başarı duygularının da konu alanına bağlı olarak değiştiği düşünülmektedir (Goetz vd., 2006; Goetz vd., 2007; Goetz vd., 2008). Matematik bu alanlardan biri olmakla birlikte duyuşsal değişkenlerden oldukça etkilenmektedir. Bu nedenle, ülkemiz lise öğrencilerinin yaşadıkları Matematik dersine yönelik akademik zorluklar göz önünde bulundurularak bu konu üzerinde çalışmaya karar verilmiştir. Bu araştırma, lise öğrencilerinin matematik dersinde deneyimledikleri başarı duygularını ve başarı hedef yönelimlerini derinlemesine inceleyerek öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarını arttırabilmelerine katkı sağlayabilecek çıkarımlarda bulunması açısından önem kazanmaktadır.

Başarı Duyguları

İnsanın doğasında var olan duygu, başarıyı etkileyen bütün ortamlarda yer almaktadır. Başarı duygusu başarıya ilişkin etkinlikler veya başarı sonuçları ile doğrudan bağlantılı duygu olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak, başarıyla ilişkili etkinlikleri içeren durumlar başarı duygusu olarak kabul edilmektedir. Öğrenmeden kaynaklı mutluluk, sınıftaki öğretime bağlı sıkılma ve zor görevlerle karşılaşıldığında hissedilen öfke etkinlikle ilişkili başarı duygularına verilebilecek birkaç örnek olarak gösterilebilir (Pekrun, 2006). Ancak başarı durumlarında yaşanan tüm duygular başarı duyguları değildir. Örneğin, bir iş arkadaşı için empati duymak gibi sosyal duygular sıklıkla aynı ortamlarda yaşanır. Diğerlerinin başarısına yönelik

duygularda olduğu gibi başarı ve sosyal duygular örtüşebilir (Örneğin; hor görme, kıskançlık, empati ya da başkalarının başarı ya da başarısızlığına hayran olmak) (Pekrun ve Stephens, 2010). Başarı duygusunun öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme ve performansları gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Pekrun, 2006).

Geçmiş araştırmalar başarı ile ilgili umut ve gurur ya da başarısızlıkla ilgili kaygı ve utanç gibi başarı sonuçlarının tetiklendiği duygulara odaklanmıştır. Sonuç duyguları üzerine iki önemli araştırma geleneği, sınav kaygısı çalışmaları ve başarı ve başarısızlıktan sonraki duygular üzerine yapılan çalışmalardır. Sonuç duyguları başarı çabaları için kritik öneme sahiptir. Ancak, başarı ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerle doğrudan ilgili olan duyguların da başarı duyguları olarak görülmesi ve başarıya yönelik çabalarla eşit derecede ilişkili olduğu iddia edilmektedir. Yeni bir projenin başlamasından doğan heyecan, monoton rutin görevleri yerine getirirken yaşanan sıkıntı ya da istenen görevlerin mantıksız göründüğü zaman hissedilen öfke, etkinlikle ilgili duyguların örnekleridir. Bu duygular genel olarak ihmal edilmiştir (Pekrun ve Stephens, 2010). Son 20 yıl içinde artarak biriken ampirik kanıtlar, başarı duygularının öğrencilerin öğrenme ve akademik faaliyetleri üzerinde derin etkiler yaratabileceğini göstermiş ve dolayısıyla başarı duyguları giderek daha fazla ilgi çekmiştir.

Başarı duyguları öğrencilerin öğrenme davranışlarını şekillendirir, akademik başarılarını etkiler, akademik programlara devam etme ya da bırakma kararlarını yönlendirir ve psikolojik iyi oluşlarının temel unsurlarını temsil eder (Goetz vd., 2016).

Başarı duyguları, Pekrun'un modeli (2006) çerçevesinde bilişsel değerlendirmelerden etkilenmekle birlikte biliş, motivasyon ve öz-düzenleme üzerinde önemli bir etkiye sahip olup; başarı, yaşam doyumu ve mutluluk üzerinde aracı bir rol oynamaktadır.

Tablo 1. Başarı Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi

	Olumlu (Hoş Duygular)		**Olumsuz (Hoş Olmayan Duygular)**	
Odak Noktası	**Aktifleştirici**	**Pasifleştirici**	**Aktifleştirici**	**Pasifleştirici**
Etkinlik	Zevk	Gevşeme	Öfke Engellenme	Can Sıkıntısı
İleriye Yönelik Sonuç	Umut Keyif Beklentisi	Rahatlama Beklentisi	Kaygı	Umutsuzluk
Geçmişe İlişkin Sonuç	Keyif Gurur Şükran	Memnuniyet Rahatlama	Utanç Öfke	Üzüntü Hayal Kırıklığı

Pekrun'un başarı duygularının üç boyutlu taksonomisinde, sonuç duygularına karşı etkinliğin farklılaşması, bu duyguların amaca odaklanmasıyla ilgilidir. Buna ek olarak, daha genel bir şekilde duygular, başarı duyguları, değerliklerine ve ima edilen aktivasyon derecesine göre gruplandırılabilir (Tablo 1). Değer bakımından, olumlu duygular hoş olmayan kaygıya karşı hoş bir zevk gibi olumsuz duygulardan ayırt edilebilir. Aktivasyon açısından, fizyolojik olarak aktifleştirici duygular zevke karşı gevşeme gibi pasifleştirici duygulardan ayırt edilebilir. Boyutları değerlik ve aktivasyon kullanarak, taksonomi, iki boyutlu (değerlik aktivasyonu) bir alanda duygusal durumları düzenleyen siripleks (circumplex) modellerle tutarlıdır (Pekrun ve Stephens, 2010).

Kontrol-değer teorisinde, insan duygularını tanımlayan iki boyut, duygu tiplerini, yani farkı (olumlu ve olumsuz ya da hoş olan ve hoş olmayan) ve hareketi (aktifleştiriciye karşı pasifleştirici) ayırt etmek için kullanılır. Bu boyutları kullanarak dört geniş duygu grubu ortaya çıkar: olumlu aktifleştirici (örneğin, zevk, umut, gurur), olumlu pasifleştirici (örneğin, gevşeme, rahatlama), olumsuz aktifleştirici (örneğin, öfke, kaygı, utanç) ve olumsuz pasifleştirici (örneğin, can sıkıntısı, umutsuzluk). Teori, bu duyguların öğrencilerin bilişsel kaynaklarını, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme stratejilerinin kullanımını etkilediğini ve böylece onların başarılarını etkilediğini önermektedir (Pekrun vd.; 2017).

Olumlu aktifleştirici duyguların (örneğin, öğrenmeden zevk alma), bilişsel kaynakları koruduğu, öğrenmeye odaklanmayı, ilgiyi ve içsel motivasyonu desteklediği ve derin öğrenmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Buna göre, bu duyguların, öğrencilerin çoğu görev koşulları altında akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Olumsuz pasifleştirici duygular (can sıkıntısı, umutsuzluk) için ise tam tersi etkiler beklenmektedir. Bu duyguların bilişsel kaynakları ve göreve ilişkin ilgiyi azalttığı, hem içsel hem de dışsal motivasyonu zayıflattığı ve sığ bilgi işlemeyi teşvik ettiği düşünülmektedir. Buna göre, olumsuz pasifleştirici duyguların öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir (Pekrun vd.; 2017).

Başarı etkilerinin, kalan iki duygu kategorisi için daha değişken olması beklenmektedir. Pasifleştirici olumlu duyguların (rahatlama, gevşeme) şu andaki dikkat ve çabayı azalttığı düşünülür, ancak öğrenmeye yeniden başlamak için uzun vadeli motivasyonu güçlendirebilir. Aktifleştirici olumsuz duyguların ise (öfke, kaygı, utanç), sınav kaygısındaki başarısızlığa dair endişeler ve içsel motivasyonu zayıflatmak gibi alakasız düşüncelere yol açarak bilişsel kaynakları azalttığı düşünülmektedir. Öte yandan, bu duygular, başarısızlıktan kaçınmak için çaba sarf etmeye teşvik ederek dışsal motivasyonu tetikleyebilir. Ayrıca, eksiksiz ezberleme gibi daha katı öğrenme stratejilerinin kullanımını kolaylaştırabilirler. Bununla birlikte, etkilerle ilgili bireysel farklılıklara rağmen, olumlu pasifleştirici duyguların başarı üzerindeki ortalama etkisinin olumlu olduğunu ve olumsuz aktifleştirici duyguların ortalama toplam etkisinin olumsuz olmasını beklenmektedir. Kaygı gibi olumsuz aktifleştirici duygular için bu hipotez,

bu duygular ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin genellikle olumsuz olduğunu gösteren mevcut kanıtlarla tutarlıdır (Pekrun vd.; 2017).

Özetle; olumlu aktifleştirici duyguların öğrenme için içsel ve dışsal motivasyonu güçlendirdiği, yaratıcı ve esnek öğrenme stratejileri kullanımını teşvik ettiği vurgulanmaktadır. Olumsuz aktifleştirici duyguların ise kalıplaşmış öğrenme stratejileri kullanımını harekete geçirdiği ve pasifleştirici duyguların da bireyleri yüzeysel bilgi üretim yollarına yönlendirdiği savunulmaktadır. Olumlu başarı duygularına sahip bireylerin daha esnek ve yaratıcı öğrenme stratejileri kullandıkları olumsuz başarı duygularına sahip bireylerin ise daha yüzeysel öğrenme stratejilerinden yararlandıkları bilgisini öne süren Pekrun'un modeliyle (2006) uyumlu birçok çalışma bulunmaktadır (Pekrun vd., 2011).

Farklı kontrol ve değer değerlendirmelerini, ileriye yönelik sonuç duyguları, geçmişe ilişkin sonuç duyguları ve aktifleştirici duygular dâhil farklı başarı duygularını teşvik ettiği varsayılır (Tablo 1). Yüksek algılanan kontrol (keyif) ya da tam olarak algılanan kontrol eksikliği (umutsuzluk) olduğunda, ileriye yönelik keyif beklentisi ve umutsuzluğun tetiklenmesi beklenir. Örneğin, önemli bir keşifle ilgili bir makaleyi yayınlamak için gerekli kaynaklara sahip olduğuna inanan bir bilim insanı, bu makaleyi yazılı olarak görme olasılığı hakkında çok mutlu olabilir. Aksine, şirketini iflas etmekten alıkoyamadığına inanan bir CEO, umutsuzluk yaşayabilir. İleriye yönelik umut ve kaygı, kontrol konusunda belirsizlik olduğunda, kaygı durumunda beklenen başarısızlığa ve umut durumunda beklenen başarıya odaklanıldığında teşvik edebilir. Örneğin, önemli bir sınavın üstesinden gelebileceğinden emin olmayan bir öğrenci başarılı olma ya da kalma korkusundan birini veya her ikisini birlikte yaşayabilir. (Pekrun ve Stephens, 2010).

Geçmişe ilişkin keyif ve üzüntü, daha fazla bilişsel detaylandırmanın gereksiz olduğu algılanan başarı ve başarısızlığı hemen takip eden kontrolden bağımsız duygular olarak kabul edilir (B. Weiner, 1985'in varsayımları ile uyumlu). Aksine, hayal kırıklığı ve rahatlamanın, beklenen başarısızlık meydana gelmediğinde rahatlama ve beklenen başarı olmadığında hayal kırıklığının yaşandığı beklentiler ve mevcut sonuçlar arasında algılanan eşleşmeye bağlı olduğu varsayılır. Sonuç olarak, gurur, utanç, şükran ve öfkenin kendisinin ve başkasının başarı ve başarısızlığının nedensel yüklemeleri ile teşvik edilmesi önerilmektedir. Örneğin, önemli bir maraton kazanan bir koşucu, zaferi kendi yeteneğine ya da çabasına atfetmesi şartıyla gurur duyacaktır. Aksine, önemli bir yarışı kaybetmek, yetenek ya da çaba eksikliğine atfedildiğinde utanç uyandırabilir (Pekrun ve Stephens, 2010).

Başarı Hedefleri

Başarı duyguları ile ilgili mevcut bilgilerimizin geçerliliğine dayanarak, bu duyguların öncüllerini incelemek önemlidir. Uyumlu başarı duygularının gelişimi ve uyumsuz duyguların azaltılması için geliştirilecek sınıf içi uygulamaları ve müdahale programları için, başarı duygularının kökenleri hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir. Başarı duygularının potansiyel

olarak ilgili yakınsalları arasında, öğrencilerin başarı hedefleri büyük önem taşımaktadır (Goetz vd., 2016). Cinsiyet ya da başarı ile ilgili inançlar gibi daha uzak bireysel öncüller, bilişsel değerlendirmelerin, başarı duygularının yakınsal belirleyicileri olduğu ölçüde, ilk önce değerlendirmeleri etkileyerek bu duyguları etkilemelidir (Pekrun, 2006). Bu durum kontrol ve değer değerlendirmelerinde dikkat odağını doğrudan yönlendirdiği düşünülen başarı hedeflerinin etkisi için de kabul edilebilir. Başarı hedefleri, bireylerin başarı koşullarında çaba gösterdikleri ve farklı başarı tanımlarıyla ilgili olabilecek yeterlikle ilgili hedefler olarak görülmektedir (Pekrun ve Stephens, 2010).

Başarı hedef modeli (hedefi gerçekleştirme teorisi) son 30 yıldan beri bilimsel literatürde en çok kullanılan motivasyon teorilerinden biri olarak adından söz ettirmektedir (Agbuga, 2014; Elliot vd., 2011; Ning, 2018). Başarı hedefleri "davranışı yönlendirmek için kullanılan yetkinlik temelli hedefler" olarak tanımlanmaktadır (Elliot vd., 2011). Başarı hedef modeli, basitçe kişinin neyi, neden başarmak istedikleri ve bunun için de nasıl bir eylemde bulunduklarını anlamaya dönük bir model olarak açıklanabilir (Agbuga, 2014).

Başarı hedeflerinin, öğrencilerin başarı duygularını temel alan kontrol ve değer değerlendirmelerini kavramsallaştırırken dikkat odağını yönlendirdiği ve bu duyguları etkilediği düşünülmektedir (Pekrun vd., 2014). Eğitim iş ve spor alanında yapılan araştırmalar sonucunda kişilerin farklı başarı hedeflerinin olduğu görülmüştür (Agbuga, 2014). Elliot vd. (2011) 2 x 2 Başarı Hedef Modelini detaylandırıp, "yeterlik tanımı" ve "yeterlik duygusu" kavramlarını kullanarak 3 x 2 Başarı Hedef Modelini oluşturmuştur.

Elliot vd. (2011) "yeterlik tanımı" ifadesini kullanmış ve bu ifadenin içinde yer alan uzmanlık yaklaşma hedefleri uzmanlık temelli ve öz temelli yeterlik; uzmanlık kaçınma hedefleri uzmanlık temelli ve öz temelli yetersizlikten kaçınma; performans yaklaşma hedefleri diğer temelli yeterlik ve performans kaçınma hedefleri de diğer temelli yetersizlikten kaçınma şeklinde ayırmıştır. Değerlendirme unsuru olarak uzmanlık temelli hedefler görevin mutlak taleplerini kullanır (doğru bir yanıtı vermek ya da bir fikri anlamak gibi). Bu yüzden bu hedef çeşidi için yeterlik, görevin kendisinin ne istediği ile ilgili olarak iyi ya da kötü performans göstermek olarak açıklanır. Değerlendirme unsuru olarak öz temelli hedefler de kişinin sahip olduğu içsel yörüngeyi kullanır. Bu yüzden bu hedef çeşidi için yeterlik, kişinin geçmişte yaptığı ya da gelecekte muhtemel yapacağı ile ilgili olarak iyi ya da kötü performans göstermek olarak açıklanır. Örneğin, bir öğrenci sınavına girdiğinde daha önceki deneyimlerine bakmaksızın en yüksek notu almak isterken (uzmanlık temelli), bir başka öğrenci de geçmişteki deneyimlerini göz önünde bulundurarak son sınav da aldığı nottan daha yüksek not almaya odaklanabilir (öz temelli). Diğer temelli hedefler, öte yandan, kişiler arası değerlendirme unsurunu kullanır. Bu hedefler için yeterlik, başkaları ile karşılaştırma yaparak iyi ya da kötü performans sergilendiği ile ilişkilidir.

Öte yandan, Elliot vd. (2011)'nin "yeterlik duygusu" gruplandırmasında ise yeterlik yani başarı hedefleri ya arzu edilen olumlu bir olasılık yani başarı ile ya da arzu edilmeyen olumsuz bir olasılık yani başarısızlık ile kavramlaştırılır. Bu olumlu ve olumsuz olasılıklar yaklaşma ve kaçınma eğilimleri ile bağlantılıdır. Yaklaşma temelli hedefler başarıya odaklanır ve düzenleme bu olumlu olasılığa doğru ilerlemeye veya sürdürmeye çalışmayı gerektirir. Düzenleyici faaliyetlerin merkezi olarak başarıyı kullanmak, sürekli olarak başarı olasılığını hatırlattığı gibi, umut, isteklilik ve heyecan uyandırır (Pekrun vd., 2006; 2009). Bu süreçler, göreve tam bir bağlılık gösterme eğilimindedir ve görev bağlılığına geniş ve açık bir yaklaşımı kolaylaştırır. Diğer yandan, kaçınma temelli hedefler, başarısızlığa odaklanır ve düzenleme, bu olumsuz ihtimalden uzaklaşmayı veya uzaklaşmaya çalışmayı gerektirir. Düzenleme merkezi olarak başarısızlığı kullanmak, başarısızlık olasılığını tekrar tekrar hatırlattığından, tehdit, kaygı ve tetikte olmayı çağrıştırmakta ve sürdürmektedir (Pekrun vd., 2006, 2009). Bu itici süreçler, tam yatırımı engelleyen ve göreve dikkat çekerek müdahale eden öz-değerle ilgili kaygılarını ortaya koyma eğilimindedir; başarısızlıktan kaçınma hizmetindeki bilişsel etkinlik oldukça katı ve kapsamda kısıtlı olma eğilimindedir. Kaçınma temelli hedef takibi, bazı görevler için uygun olabilir (ör., denetim veya ispat metni gibi hata tespiti gerektirenler), ama genel olarak, yaklaşma temelli hedef takibi, fenomenolojik olarak çok daha tatminkardır, verimli ve etkin görev katılımını kolaylaştırmak için daha uygundur.

Sonuçta "yeterlik tanımı" ve "yeterlik duygusu"na bağlı olarak yeterliği tanımlamak için kullanılan üç standardın, yeterliğin değerlendirilebileceği iki yolla geçilmesi, Elliot vd. (2011)'nin geliştirdiği 3 x 2 Başarı Hedef Modelini verir (Tablo 2). Bu modelde uzmanlık yaklaşma hedefi uzmanlık temelli yeterliğe (ör: görevi doğru yapmak), uzmanlık kaçınma hedefi uzmanlık temelli yetersizlikten kaçınma (ör: görevi yanlış yapmaktan kaçınmak), öz yaklaşma hedefi öz temelli yeterliğe (ör: öncekinden iyi yapmak), öz kaçınma hedefi öz temelli yetersizliğe (ör: öncekinden daha kötü yapmaktan kaçınmak), diğer yaklaşma hedefi diğer temelli yeterliğe (ör: diğerlerinden daha iyi yapmak) ve diğer kaçınma hedefi ise diğer temelli yetersizlikten kaçınma (ör: diğerlerinden daha kötü yapmaktan kaçınmak) odaklanır. Bu 3 x 2 standart tabanlı model, 2 x 2 uzmanlık performans modelinden türetilmiştir, ancak uzmanlık performans ayrımından ayrı bir çerçeve olarak da yorumlanır (Elliot vd., 2011).

Tablo 2. Elliot, Murayama ve Pekrun'un Başarı Hedef Modeli

Yeterlik Tanımları				
Yeterlik Duyguları		Kesin (Uzmanlık)	İçsel (Öz)	Kişiler arası (Diğer)
	Olumlu (Başarıya yaklaşma)	Uzmanlık yaklaşma hedefi	Öz yaklaşma hedefi	Diğer yaklaşma hedefi
	Olumsuz (Başarısızlıktan kaçınma)	Uzmanlık kaçınma hedefi	Öz kaçınma hedefi	Diğer kaçınma hedefi

Akademik Başarı

Duygular, ergenlerin öğrenme sırasındaki dikkat, motivasyon ve stratejilerini etkilediğinden, başarıyı da etkilemektedir. Olumlu duygular ile ilgili olarak; öğrencilerin, öğrenmeye odaklanmalarını sağlamak, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını teşvik etmek gibi duyguları harekete geçirme, derin öğrenme stratejilerinin ve öğrenmenin öz düzenlemesinin kullanımını kolaylaştırır. Bu duygular, ergenlerin başarısını desteklemektedir. Tersine, ergenlerin ilk romantik duyguları gibi öğrenme ile ilgisi olmayan olumlu duygular dikkat çekebilir, akademik çabaları azaltabilir ve genel performansı düşürebilir. Benzer şekilde, rahatlama ve gevşeme gibi pasifleştirici olumlu duygular her zaman başarı üzerinde olumlu etkilere sahip olmayabilir (Pekrun, 2017).

Olumsuz duygularla ilgili olarak, aktifleştirici duygular -kaygı, öfke veya engellenme gibi ilgiyi, içsel motivasyonu ve derin öğrenmeyi azaltarak dikkati dağıtır, fakat başarısızlıktan kaçınmak için dışsal motivasyonu güçlendirebilirler. Bu nedenle, bu duyguların başarı sonuçları üzerindeki etkileri değişebilir. Aksine, umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi pasifleştirici olumsuz duygular, genel olarak dikkati, her türlü motivasyon ve strateji kullanımını zayıflatır, bu da onların başarı sonuçlarını tek düze biçimde bozduğunu düşündürmektedir (Pekrun, 2017).

Araştırmacılar, ergenlerin sınav kaygısı ile başarıları arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır, ancak son zamanlardaki çalışmalar da kaygı dışındaki duygularda ele alınmaktadır. Araştırmalar içinde, öğrenmekten zevk alma, umut ve gurur gibi olumlu duygular tipik olarak ergenlerin notları ve sınav puanları ile pozitif ilişkilidir (Pekrun ve Stephens, 2010; Pekrun vd., 2011) Çalışmalar arasında kaygı, öfke, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi olumsuz duygular için, ilişkiler negatiftir. Ayrıca, yedinci sınıfların boylamsal bir çalışmasında, matematik başarısı ile olumlu duygulardaki artış pozitif olarak ilişki ve olumsuz duygulardaki artış ise eşzamanlı

olarak negatif ilişki göstermiştir. Bu kanıt, olumlu duyguların tipik olarak başarıyı artırdığını, olumsuz duyguların ise onu engellediğini göstermektedir (Pekrun, 2017).

YÖNTEM

Çalışma Modeli

Bu çalışma, lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarını yordamaya yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır (Erkuş, 2011; Fraenkel & Wallen, 2009).

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısıdır. Bağımsız değişkenler ise öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı hedef yönelimleridir. Matematik dersi ile ilgili başarı duyguları ise araştırmanın aracı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ilişkisel araştırmalarda kullanılan çözümleme yöntemlerinden biri olan Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda, araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerini, yaşlarını, sınıflarını ve en son matematik dersi sınavından almış oldukları notlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Başarı Hedef Ölçeği (Achievement Goal Questionnaire - AGQ)

Araştırmada öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini belirlemek için Elliot vd. (2011) tarafından geliştirilen Başarı Hedef Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin neyi, neden başarmak istedikleri ve bunun için de nasıl bir eylemde bulunduklarını anlamaya dönük başarı hedef türlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden ve 6 alt boyuttan ((1) görev yaklaşma - GY, (2) görev kaçınma - GK, (3) öz yaklaşma - ÖY, (4) öz kaçınma – ÖK, (5) diğer yaklaşma - DY, (6) diğer kaçınma - DK) oluşmaktadır. Bu hedeflerin her biri üç madde ile ölçülmüştür. Ölçek, her maddeye verilecek cevap kodları 1 (Benim için doğru değil) den 7 (Benim için kesinlikle doğru) arasında puanlanan 7'li derecelendirmeye sahip Likert tipi bir ölçektir (Elliot vd., 2011).

Başarı Duyguları Ölçeği (Achievement Emotions Questionnaire – AEQ)

Bu araştırmada, Pekrun vd. tarafından geliştirilen Başarı Duyguları Ölçeği'nin "Dersle İlgili Duygular Bölümü"nün Türk kültürüne uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Dersle ilgili duygu ölçekleri 80 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden dersle ilgili zevk, umut, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı hakkında ne hissettiklerini bildirmelerini sağlar. Her bölümün içinde maddeler söz konusu akademik bağlam ile karşılaşma öncesi, sırası ve sonrasında duygusal deneyimlerini değerlendiren üç blok halinde sıralanmıştır. Bu bloklar,

etkinlik duygularına (sırasında), geleceğe yönelik sonuç duygularına (önceden) ve ele alınan konuyla ilgili geçmişe ilişkin sonuç duygularına (sonradan) odaklanmaktadır (Pekrun vd., 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın genel evreni 2020 - 2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ve Çankaya ilçelerinde yer alan Anadolu Liselerinde öğrenim görmekte olan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise evrende yer alan okullardan kolay ulaşılabilen ve çalışmaya kendi rızaları ile katılan bireyler ile çalışılan bir örnekleme türü olarak tanımlanan kolaylıkla bulabileni örnekleme yöntemi (Erkuş, 2011; Fraenkel & Wallen, 2009) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında 996 öğrenciye ulaşılmıştır.

Verilerin Analize Hazırlanması

Bu çalışmada 996 kişiden elde edilen veri seti ilk olarak kayıp veri analizi sonrasında ise normallik testleri ile incelenmiştir. Bu analizler her bir ölçme aracı için ayrı ayrı yapılmıştır. Matematik Dersi Başarı Hedefleri ile Başarı Duyguları ve Akademik Başarı Puanları için çok değişkenli normallik hesaplamaları ayrı ayrı yapılmış (Mardia testi ve çarpıklık-basıklık katsayıları) ve normal dağılıma sahip olmadığı bulunmuştur.

Verilerin Analizi[64]

Veri setinin normal dağılımlı olmamasından dolayı YEM'in tahminin de tahmin edici olarak normal olmayan çok değişkenli dağılım durumunda dayanıklı tahmin ediciler veren MLM (Maximum Likelihood Estimation with robust standard errors and a Satorra-Bentler scaled test statistic) yöntemi kullanılmıştır. MLM[65], diğer metodlarla karşılaştırıldığında tahmin edilen parametrelerde en küçük örnekleme varyansını sağlamakta ve bu bakımdan en etkili metod sayılmaktadır. MLM sadece kayıp gözlemin olmadığı veri seti için kullanılır. Burada ele alınan problem için kayıp gözlemlere atama yapıldığından dayanıklı standart hataya sahip MLM uygun bir yöntemdir (Van Gelder, 2004).

[64] Verilerin analizinde, Gazi Üniversitesi İstatistik Danışmanlık, Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezinden (İDEAM) destek alınmıştır.
[65] MLM: Maksimum Olabilirlik Metodu.

BULGULAR

Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum İyiliği

Modelin bütününün verilere uyumunun göstergesi olarak ki-kare istatistiği ve buna ilişkin olasılık değeri hesaplanmıştır. YEM'in uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. YEM'in Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Yapısal Eşitlik Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
$\chi 2$	11837	-	-	-
sd	4564	-	-	-
$\chi 2/sd$	2.59	$0 \leq \chi 2/df \leq 3$	$3 < \chi 2/df \leq 5$	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,040	0≤RMSEA≤0,05	0,05<RMSEA≤0,08	Mükemmel Uyum
p	0,000	-	-	-
CFI	0,896	0,95≤CFI≤1,00	0,90≤CFI<0,95	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	0,060	0,00≤RMR≤0,50	0,50≤RMR≤0,80	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3 incelendiğinde; $\chi 2/sd = 22837/4564 = 2.59$ değeri hesaplanmıştır. $2.59 < 3$ olduğundan modelin verilere mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. Ayrıca, $CFI = 0.896 \leq 0.90$ olmakla birlikte hemen hemen 0.90 olduğundan bu indise göre verilerin modele kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Yine $RMSEA = 0.04 \leq 0.05$ olduğundan ve %90 güven aralığı (0.039 - 0.041) 0.08 değerini kapsamadığından bu indise göre de modelin uyum iyiliğinin mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. $SRMR \leq 0.08$ olduğundan modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği biçiminde yorum yapılabilir. Tahmin edilen standartlaştırılmış regresyon katsayıları aynı zamanda faktör yüklerini göstermektedir. Bu tahmin edilen katsayıların tümünün de p değerleri, 0.05'ten küçük olduğundan katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, hem başarı duyguları hem de başarı hedefleri değişkenleri modelin açıklanmasına istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunmaktadır.

Matematik Dersi Başarı Hedeflerinin Akademik Başarıyı Yordamasında Matematik Dersi ile İlgili Başarı Duygularının Aracılık Rolünün İncelenmesi

Aracılık analizinde MDBHÖ alt boyut puanlarının Akademik Başarı Puanı değişkeni üzerine MDBDÖ alt boyut puanlarının aracılık yapıp yapmadığı ya da dolaylı bir etkinin varlığı araştırılmıştır. Matematik dersi başarı hedeflerinin akademik başarıyı yordamasında matematik dersi ile ilgili başarı duygularının aracılık rolüne ilişkin model Şekil 1'de verilmektedir.



Bağımsız Değişken Aracı Değişken Bağımlı Değişken

Şekil 1. Matematik dersi başarı hedeflerinin akademik başarıyı yordamasında matematik dersi ile ilgili başarı duygularının aracılık rolüne ilişkin model

Aracı Değişken analizinde tahmin edici olarak yine veri setinin normal olmayan dağılımlı olmasını dikkate alarak MLM tahmin edicisi kullanılmış ve standart hatalar robust (dayanıklı) olarak hesaplanmıştır. YEM'de değişkenler *x:Bağımsız Başarı Hedef alt boyutlarını; y:Akademik Başarı Puanı'nı* ve *m* ise *Aracı Başarı Duyguları alt boyutlarını* göstermektedir. Akademik Başarı Puanı üzerine MDBHÖ alt boyut puanlarının doğrudan etkisi, toplam etkisi ve MDBDÖ alt boyut puanları aracılığı ile dolaylı etkilerini gösteren regresyon katsayı tahminlerinden anlamlı çıkan değerler Tablo 4'te verilmektedir. Defined parameters sütununda etkinin türü yer almaktadır.

Tablo 4. Akademik Başarı Puanı Üzerine MDBHÖ Alt Boyut Puanlarının ve MDBDÖ Alt Boyut Puanlarının Regresyon Katsayı Tahmin Değerleri

Tanımlı Parametreler	Tahmin	p	Std. all
GY_Umutsuzluk_ABP	,561**	,001	,070
GY_ABP	,610**	,000	,076
tot_GY_ABP	2,169**	,000	,269
tot_GK_ABP	,851*	,010	,097
ÖY_Umutsuzluk_ABP	,246*	,037	,028
ÖY_ABP	,375**	,003	,043
tot_ÖY_ABP	,734*	,042	,084
DY_Umutsuzluk_ABP	,628**	,000	,090
DY_ABP	,775**	,000	,111
tot_DY_ABP	1,476**	,000	,211
DK_Umutsuzluk_ABP	-,412**	,001	-,057
DK_ABP	-,367**	,001	-,051
tot_DK_ABP	-,706*	,011	-,097

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

Tablo 4 incelendiğinde, Akademik Başarı Puanı üzerinde Görev Yaklaşma boyutu Umutsuzluk boyutu aracılığıyla dolaylı etkiye sahipken aynı zamanda anlamlı biçimde doğrudan etkiye de sahiptir. Bu bağlamda, Görev Yaklaşma boyutundaki 1 standart sapma puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,070 standart sapma artış yaratır. Aynı zamanda Görev Yaklaşma boyutundaki 1 puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,561 standart sapma artış meydana getirir. Görev Yaklaşma boyutu 1 puan arttığında ise, Akademik Başarı Puanı ,610 standart sapma puan artar. ,076 ise standartlaştırılmış katsayıdır. Bunun anlamı, Görev Yaklaşma boyutu 1 standart sapma puanlık artış gösterdiğinde Akademik Başarı Puanı ,076 standart sapma artış meydana getirir. Görev Yaklaşma boyutunun Akademik Başarı Puanı değişkeni üzerine toplam etkisi de anlamlıdır. Görev Kaçınma boyutunun da Akademik Başarı Puanı değişkeni üzerine toplam etkisi anlamlıdır.

Akademik Başarı Puanı üzerine Öz Yaklaşma boyutu Umutsuzluk boyutu aracılığıyla dolaylı etkiye sahipken aynı zamanda anlamlı biçimde doğrudan etkiye de sahiptir. Bu bağlamda, Öz Yaklaşma boyutundaki 1 standart sapma puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,028 standart sapmalık artış yaratır. Aynı zamanda Öz Yaklaşma boyutundaki 1 puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,246 standart sapma artış meydana getirir. Öz Yaklaşma boyutu 1 puan arttığında ise Akademik Başarı Puanı ,375 standart sapma puan artar. ,043 ise standartlaştırılmış katsayıdır. Bunun anlamı, Öz Yaklaşma boyutu 1 standart sapma puanlık artış gösterdiğinde Akademik Başarı Puanı ,043 standart sapma artış meydana getirir. Öz Yaklaşma boyutunun Akademik Başarı Puanı üzerine toplam etkisi de anlamlıdır.

Akademik Başarı Puanı üzerine Diğer Yaklaşma boyutu Umutsuzluk boyutu aracılığıyla dolaylı etkiye sahipken aynı zamanda anlamlı biçimde doğrudan etkiye de sahiptir. Bu bağlamda, Diğer Yaklaşma boyutundaki 1 standart sapma puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,090 standart sapmalık artış yaratır. Aynı zamanda Diğer Yaklaşma boyutundaki 1 puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,628 standart sapma artış meydana getirir. Diğer Yaklaşma boyutu 1 puan arttığında ise, Akademik Başarı Puanı .775 puan artar. 0.111 ise standartlaştırılmış katsayıdır. Bunun anlamı, Diğer Yaklaşma boyutu 1 standart sapma puanlık artış gösterdiğinde Akademik Başarı Puanı ,111 standart sapma artış meydana getirir. Diğer Yaklaşma boyutunun Akademik Başarı Puanı üzerine toplam etkisi de anlamlıdır.

Akademik Başarı Puanı üzerine Diğer Kaçınma boyutu Umutsuzluk boyutu aracılığıyla dolaylı etkiye sahipken aynı zamanda anlamlı biçimde doğrudan etkiye de sahiptir. Bu bağlamda, Diğer Kaçınma boyutundaki 1 standart sapma puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,057 standart sapmalık azalış yaratır. Aynı zamanda Diğer Kaçınma boyutundaki 1 puanlık artış Akademik Başarı Puanı'nda Umutsuzluk boyutu aracılığıyla ,412 standart sapma azalış meydana getirir. Diğer Kaçınma boyutu 1 puan arttığında ise Akademik Başarı Puanı ,367 puan azalır. -,051 ise standartlaştırılmış katsayıdır. Bunun anlamı, Diğer Kaçınma boyutu 1 standart sapma puanlık artış gösterdiğinde Akademik Başarı Puanı ,051 standart sapma azalış meydana getirir. Diğer Kaçınma boyutunun Akademik Başarı Puanı üzerine toplam etkisi de anlamlıdır.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları MDBHÖ alt boyutlarından görev yaklaşma, öz yaklaşma, diğer yaklaşma ve diğer kaçınma alt boyutlarının akademik başarıyı yordamasında MDBDÖ'nün umutsuzluk alt boyutunun aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, matematik dersi başarı hedeflerinin akademik başarıyı yordamasında matematik dersi ile ilgili başarı duygularının aracılık rolünün incelendiği benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak MDBHÖ alt boyutları ile MDBDÖ alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu araştırmalara yer verilmiştir (Goetz vd.; 2016; Pekrun vd., 2006; Pekrun vd., 2009; Pekrun vd., 2014).

Ayrıca MDBHÖ'nün akademik başarıyı yordadığı (Aksoy, 2018; Bezci, 2016; Pekrun vd., 2009) ve MDBDÖ'nün akademik başarıyı yordadığı (Daniels vd., 2008; Elmalı Özsaray, 2016; Goetz vd., 2008; Nicolescu vd., 2015; Pekrun vd., 2010; Pekrun vd., 2011; Pekrun vd., 2014; Pekrun, 2017; Pekrun vd., 2017; Pekrun & Stephens, 2010; Sarıgöl, 2019) çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışmalar doğrultusunda, araştırmanın bulgularının alanyazında yer alan araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

SONUÇLAR

Araştırma kapsamında önerilen YEM sonuçları incelendiğinde, model uyum değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma modelinin parametre tahminlerine, doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kuramsal bir temele ve alanyazındaki araştırma bulgularına dayalı olarak önerilen modelin doğrulandığını göstermektedir.

MDBHÖ görev yaklaşma, öz yaklaşma, diğer yaklaşma ve diğer kaçınma alt boyut puanlarının akademik başarı puanlarını yordamasında MDBDÖ umutsuzluk alt boyut puanının aracılık gösterdiği bulunmuştur.

KAYNAKÇA

Ağbuga, B. (2014). 3 x 2 Başarı hedef modeli ölçeğinin türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25 (3), 109 117.

Aksoy, O. (2018). *Lise öğrencilerinin ingilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: Boylamsal bir analiz.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Bezci, F. (2016). *The interplay among elementary students' implicit theories of ability, epistemological beliefs, motivational beliefs, achievement goals, learning strategies, procrastination and science achievement.* Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584 – 608.

Elliot, A., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 632 – 648.

Elmalı Özsaray, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin ingilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fraenkel, J. R.& Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K. & Elliot, A. J. (2016). Intradividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction,* 41, 115 – 125.

Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N. & Pekrun, R. ve (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology,* 33, 9 – 33.

Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., Hall, N., & Lüdtke, O. (2007). Between and within domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology,* 99 (4), 715 - 733.

Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education,* 75 (1), 5 - 29.

Nicolescu, A., Tempelaar, D. T., Dailey-Hebert, A., Segers, M., & Gijselaers, W. H. (2015). Exploring the antecedents of learning-related emotions and their relations with achievement outcomes, *Frontline Learning Research,* 3(1), 1-16.

Ning, H. K. (2018). Psychometric properties of the 3 x 2 achievement goal questionnaire in a hong kong sample. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 36 (3), 261 – 272.

Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives,* 11 (3), 215 – 221.

Pekrun, R. (2006). The control – value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review,* 18, 315 – 341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 101 (1), 115 – 135.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology,* 98 (3), 583 – 597.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Control – value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Education Psychology,* 102, 531 – 549.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology,* 36, 36 – 48.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology,* 106, 696–710.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H.W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development,* 88 (5), 1653 – 1670.

Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control - value approach. *Social and Personality Psychology Compass* 4/4, 238 – 255.

Sarıgöl, S. (2019). *The role of parental math anxiety in students' math anxiety and performance.* Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Van Gelder, P. H. A. J. M. (2004). *Statistical estimation methods in hydrological engineering, in: Analysis and stochastic modelling of extreme runoff in euroasian rivers under conditions of climate change.* Paper presented at the Proceedings International Scientific Seminar, Irkutsk.

Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anılarının Öz Duyarlığı Yordama Üzerindeki Rolü

The Role of Childhood Memories of Happiness/Peace in Predicting Self-compassion

Berfu Kadıoğlu Yılmaz[66], Mustafa Yüksel Erdoğdu[67]

Özet

Bu araştırmanın amacı bireylerin çocukluk dönemi mutluluk anıları ve öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin, çocukluk dönemi mutluluğunun öz duyarlığın yordayıcısı olma rolünün incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri online ortamdan araştırmaya katılım gösteren 257 kişi üzerinden elde edilmiştir. Katılımcıların 172'si (%66,9) kadın, 85'i (%33,1) erkek bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımı 18-65 yaş arasında değişiklik göstermektedir. 18-24 yaş aralığında 58 (%22,5), 25-30 yaş aralığında 87 (%33,8), 31-45 yaş aralığında 51 (%19,8), 46-65 yaş aralığında 61 (%23,7) katılımcı yer almaktadır. Araştırmada Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği, Öz Duyarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen puanların normallik testi sonuçları doğrultusunda; iki grup puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t Testi; ikiden fazla puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anılarının öz duyarlığı yordama üzerindeki rolünü analiz etmek amacıyla Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla da Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; çocukluk dönemi mutluluk anıları ve öz duyarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anıları, onların öz duyarlık düzeyleri üzerinde %19,3 etki etmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre onların öz duyarlıkları ve çocukluk dönemi mutluluk anıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların öz duyarlıkları, onların yaş aralıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 46-65 yaş aralığında bulunan katılımcılar, 18-24 yaş aralığında bulunan katılımcılara göre güçlü düzeyde daha öz duyarlıdır. Yaş aralıklarına göre katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anıları anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Çocukluk döneminde her zaman oyun oynayan katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anıları güçlü, öz duyarlıkları ise orta düzeyde olmak üzere her zaman oynamayanlara göre daha fazladır. Katılımcıların öz duyarlıkları ile ilişkili olabilecek farklı değişkenleri konu alan ve daha derinlemesine bulgulara yer verilen araştırmaların yapılması ve öz duyarlığa etkisi olan çocukluk dönemi mutluluğu ile ilgili bilinçlendirme çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları (ÇDMHA), Öz duyarlık, Ebeveyn tutumu

[66] Psikolojik Danışman, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, berfukadioglu1@gmail.com

[67] Prof. Dr, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul, Türkiye, yuksel.erdogdu@izu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between individuals' memories of childhood happiness and their levels of self-compassion and the role of childhood happiness as a predictor of self-compassion. The research was conducted in the correlational model from quantitative research methods. The research data were obtained from 257 people who participated in the research online. Of the participants, 172 (66.9%) were female and 85 (33.1%) were male. The age distribution of the participants varies between 18-65 years. There are 58 (22.5%) participants between the ages of 18-24, 87 (33.8%) between the ages of 25-30, 51 (19.8%) between the ages of 31-
45, and 61 (23.7%) between the ages of 46-65. Childhood Happiness/Happiness Memories Scale, Self-compassion
Scale and Personal Information Form were used in the study. In line with the normality test results of the scores obtained in the study; t Test was used for the significance of the difference between two group mean scores, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used for the significance of the difference between more than two group mean scores. Simple Regression Analysis was used to analyze the role of childhood memories of happiness/satisfaction in predicting self-compassion. In addition, Pearson Product Moment Correlation coefficient was used to reveal the relationships between the variables. According to the findings of the study, a significant positive relationship was found between childhood memories of happiness and self-compassion, and the participants' childhood memories of happiness had a 19.3% effect on their level of self-compassion. According to the gender of the participants, their self-compassion and childhood happiness memories did not show a significant difference. Participants' self-compassion differs significantly according to their age range. Participants in the 46-65 age range are strongly more self-compassionate than participants in the 18-24 age range. Participants' memories of childhood happiness do not show significant differences according to their age range. Participants who always played games during childhood have strong memories of childhood happiness and moderate level of self-compassion compared to those who did not always play games. It is considered important to conduct research on different variables that may be related to the participants' self-compassion and to include more in-depth findings and to raise awareness about childhood happiness, which has an impact on self-compassion.

Keywords: Childhood memories of happiness/peace, Self-compassion, Parental attitude.

GİRİŞ

Bireyler, doğum ile ölümleri arasındaki zaman diliminde belli yaşam dönemlerinden geçer ve bu dönemler süresince de bazı deneyimler elde eder. Deneyimler, zaman zaman kullanılmak üzere zihne kaydedilir ve zihne kaydedilen bu deneyimlere anı adı verilir (Ülker, 2016). Kişinin çocukluk anıları yetişkinlikteki deneyimleri ile bağlantılı olabilir (Şakar, 2019). Kişinin çocukluğundan bahsedildiğinde mutlu anılarını hatırlaması, bu dönemde mutlu anılarının yoğunlukta olduğuna işarettir (Akpınar, 2019). Mutluluk; kişilerin arzu ve ihtiyaçlarının karşılanması (Yüksekbilgili ve Akduman, 2016), kişinin kendi değerleri ve yaşam kalitesini göz önünde bulundurarak yaptığı değerlendirmeden huzurlu, tatmin olmuş bir sonuca ulaşması (Şeker, 2009; Selim, 2008), sevinç, doyum alma, refah ve yaşam memnuniyeti gibi duygu ve durumların bireyde var olması (Lyubomirsky, 2007) şeklinde tanımlanır. Aynı zamanda mutluluk, yaşamda ulaşılmak istenen son durumdur (Veenhoven ve Dumludağ, 2015).

Çocuklukta yaşanan deneyimlerin; kişi yetişkin bir birey haline geldiğinde kişiye rehber olması (Ülker, 2016), güven ve tehditle ilgili olanların kişinin sosyal gelişimini, psikolojik ve fizyolojik durumunu, işlevselliğini (Gerhardt, 2004), bütün hayatını (Eryavuz, 2006)

etkilemesi ve kişilik gelişimini etkileme ihtimali olması açısından çok önemlidir (Ülker, 2016). Mutlu çocukluk anılarına sahip olan bireyler, kendi çocuklarının hatta torunlarının mutlu anılarla yetişmesine katkı sağlayabilir, bu bağlamda değerlendirildiğinde devam edecek neslin sağlıklı bir toplum oluşturması açısından, bireyin yetiştireceği çocuğun mutlu anılara sahip olmasını sağlaması önemlidir (Yılmaz ve Ülker, 2018). Kişinin, çocukluğunda sosyal çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda, şefkat, ilgi gibi kapsayıcı ve pozitif anılara sahip olması, onun değer yargılarının ve gireceği sosyal ortamlarda kendisi ve diğer kişilere dair duygu ve düşüncelerinin oluşmasına zemin hazırlaması açısından önemlidir (Sarıca, 2013).

Çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bireylerin sahip olduğu aidiyetin kaynağının çocukluk dönemi mutluluk anıları olduğu ve bu aidiyet sonucunda da bireylerin mental iyi oluşa sahip oldukları görülmüştür (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019). Eğitim durumu, çocuk sayısı, evlilik yaşı, sosyoekonomik düzey gibi değişkenler ile çocukluk dönemi mutluluk anıları (Yılmaz ve Ülker, 2018), aynı zamanda yaşam doyumu ve mutluluğun artması ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Doğan ve Aydın, 2020). Bununla birlikte çocukluğunda travmatik yaşantılarla karşılaşan yetişkinlerin yarısından fazlasının bu travmatik yaşantılarını unutamadıkları (Herman ve Harvey, 1997), çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları arttıkça bireylerdeki olumsuz benlik, somatizasyon ve depresyon semptomlarının azaldığı ve bu anıların bireylerde oluşan kopukluk-reddedilme, aşırı tetikte olma-ketlenme şemalarının yordayıcısı olduğu (Yılmaz, 2019) bilgileri de elde edilmiştir. Çocukluk döneminde mutlu anılar yaşamak yerine cinsel istismar (Coles, vd., 2014) ve ihmal (Cecil, vd., 2017) geçmişi olanların ruh sağlığı (Aas vd., 2016) ve fiziksel sağlığının bozulması (López-Martínez vd., 2016) arasında pozitif ilişki olduğu bulgularına da ulaşılmıştır.
Araştırma bulgularında bulunduğu gibi çocukluk dönemi anılarının, bireyin kişiliğini, işlevselliğini, duygu ve düşüncelerini, tüm hayatını etkileme ihtimali olduğu görülmektedir. Bireyin öz duyarlık durumu üzerinde de çocukluk dönemi mutluluk anılarının etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. Bu bağlamda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ilişkili olduğu düşünülen diğer değişken öz duyarlıktır. Öz duyarlık; kişinin başına olumsuz bir yaşam olayı geldiğinde, bu olayın başka insanların da başına gelebilme ihtimali olduğunu özümsemesi, bu durumla ilgili olarak kendisine hoşgörü ile yaklaşması ve kendisini suçlamak veya kendisine acımasız davranmak yerine, bu olumsuz yaşam deneyimlerinin ortaya çıkardığı duygu ve düşüncelerin farkında olarak onlarla başa çıkabilmesidir (Neff, 2003a; Neff, 2003b). Öz duyarlık Arslan ve Nazik (2011) tarafından; bireyin, yaşadığı acı, yetersizlik ve başarısızlıkları insan olmanın doğal bir getirisi olarak kabul edebilmesi ve herkesin özenli, hoşgörülü davranılmaya değer bir varlık olduğunu benimsemesi, Bolat (2019) tarafından ise kişinin benliğine zarar vermemesi ve istekleri gerçekleşmediği zamanlarda kendine karşı yargılayıcı olmaması şeklinde ifade edilmektedir.

Neff (2003a), bireyler başarısızlık ve acı veren bir durumla karşılaştıklarında üç temel öz duyarlık bileşeninin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bunlardan ilki olan öz sevecenlik (self-kindness); kişinin kendisine karşı kibar, nazik olmasıdır. (Akın, Akın, Abacı, 2007). İkinci

bileşen olan paylaşımların bilincinde olma (common humanity), kişinin yaşam deneyimlerini sadece kendisinin tecrübe etmediğini, diğer insanların başına da aynı tarzda deneyimler geldiğini fark etmesi, bunun bilincinde olmasıdır (Akın, Akın, Abacı, 2007). Üçüncü bileşen olan bilinçlilik (mindfulness) ise bireyin yaşadığı deneyimlere aşırı şekilde kendini kaptırmadan, o deneyimler sonucunda ortaya çıkan duygu ve düşüncelerini dengeleyebilmesidir (Akın, Akın, Abacı, 2007).

Öz duyarlığın her bileşeninin, olumlu ve olumsuz davranışları temsil eden boyutları vardır (Neff, 2003a; 2003b; 2016). Bireyin kendisine karşı kibar ve sevecen davranamaması öz yargılama olarak ifade edilir (Başcı, 2021). İzolasyon alt bileşeninde, bireyler acı verici bir durum yaşadıklarında, duygularının utanç verici olduğunu düşünürler, böyle zamanlarda kendilerini diğerlerinden farklı görüp bu acı verici durumla sadece kendilerinin mücadele ettiklerini düşünürler (Barnard ve Curry, 2011). Aşırı özdeşleşme bileşeni ise bireyin yaşadığı acı verici deneyimler sonucunda, o deneyimlerin meydana getirdiği olumsuz duygudurumun içerisinden çıkamaması, yaşamının dengeden uzaklaşması olarak ifade edilmektedir (Çayan, 2021). Bu tanımlar neticesinde; kişi yaşadığı acı verici olayla ilgili kendisine karşı nazik ya da yargılayıcı davranabilir, bu acı verici durumun diğer insanlar tarafından da deneyimlendiğinin bilincinde ya da sadece kendisinin bu olayı yaşadığı inancına sahip olabilir, bu acı veren olayla aşırı özdeşim kurabilir ya da kendisinin o acı veren olaydan ibaret olmadığına, o olayla kendisinin birbirlerinden farklı olduğuna dair bilinçli bir farkındalığa sahip olabilir.

Bireylerin yaşadıkları olumsuzluk ve başarısızlıkların herkesin yaşayabileceği bir deneyim olduğunu fark edebilmesi öz duyarlığın varlığı ile mümkündür (Neff, 2003a). Öz duyarlık; kişinin zorlu olaylar karşısında kendisine nazik ve hoşgörülü bir biçimde yaklaşabilmesi, kendisine karşı suçlayıcı ve yargılayıcı olmamasına istinaden diğer bireylere karşı da daha az eleştirel yaklaşmasına fırsat tanıması (Kaplan, 2021), kişiye olumsuz duygularını kabul etmesi ve bunları nasıl dengeleyebileceği konusunda bilinç kazandırması (Gür, 2020), bu duyguları ile sağlıklı bir şekilde nasıl başa çıkabileceklerini göstermesi açısından önemlidir (Ergün-Başak,
2012). Bireyler öz duyarlık sayesinde kendisine şefkat gösterebilir ve bu sayede mutlu olabilir (Florida, 2002; Ladner, 2004; akt. Dönmez, 2019), kendilerini kabul edebilir (Neff 2003a, 2003b), kendilerinde ya da çevrelerinde hoşlarına gitmeyen bir duruma karşı kabullenici bir duruşu benimseyebilir (Neff, Rude, Kirkpatrick, 2007), yaşadıkları olumsuz deneyimler ile aşırı bağlantı kurup o olumsuz deneyimlerle özdeşleşmekten uzak durabilirler (Bolat, 2019).
Öz duyarlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından daha destekleyici, şefkatli bir ilişki gören bireylerin öz duyarlık düzeylerinin yüksek olduğu (Neff, 2003a), anne tarafından eleştirel tutumla büyüme ile düşük düzeyde öz duyarlığa sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Neff ve McGehee, 2010) bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte; öz duyarlığı yüksek olan bireylerin duygularını daha kolay ifade edebildikleri (İkiz ve Totan, 2012) öz duyarlığı düşük olan bireylere göre daha fazla sorumluluk sahibi oldukları (Çayan, 2021) bilgileri elde edilmiş olup duygularını

düzenlemekte zorlanan bireylerin bu zorlanmayı yaşamasında öz duyarlığın anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür (Yılmaz ve Önder, 2020). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öz duyarlığın, travmanın meydana getirdiği etkilerle başa çıkmayı kolaylaştırdığı ve bu kişilerin kaçınma stratejilerine daha az başvurdukları (Thompson ve Waltz, 2008), yine üniversite öğrencileri ile yapılan farklı bir çalışmada, öz duyarlığı yüksek olan bireylerin benlik algılarının daha pozitif ve duygusal sağlamlıklarının daha yüksek olduğu (Leary vd., 2007), farklı bir çalışmada ise öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile öz duyarlıkları arasında negatif ilişki olduğu (Başcı, 2021) bulgularına ulaşılmıştır. Öz duyarlıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde; öz sevecenlik ve bilinçlilik alt bileşenlerinin duygusal zekayı artırdığı (İkiz ve Totan, 2012), öz duyarlık ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Tel ve Sarı, 2016) da görülmüştür.

Öz duyarlığa sahip olmanın bireylerin karşılaştığı zorlu durumlara karşı tolerans penceresini genişlettiği, kişilere bu zorlu durumlar karşısında güvenli bir pencereden bakabilme, aynı zamanda güvenli davranışlar sergileme avantajı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle öz duyarlığın yüksek olması, bireylerin yaşamını kolaylaştırması açısından çok önemlidir. Bireyin yüksek düzeyde öz duyarlığa sahip olmasını, onun çocukluk dönemi mutluluk anılarının etkileyebileceği yönünde bir tahminde bulunulmaktadır. Birey çocukluğunda ne kadar şefkat görür, olumlu davranışları takdir edilir, güvende ve değerli hissederse, yetişkin olduğunda o derece olumlu özelliklere sahip olabilir ve çocukluğunu mutlu anılarla hatırlayabilir. Bu araştırmada bireylerin çocukluk dönemi mutluluk anıları ile öz duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunacağı tahmin edilmektedir. Bununla birlikte bu araştırma ile bireyin çocukluk dönemi mutluluk anılarının, öz duyarlık üzerindeki yordama düzeyi ortaya konularak ebeveynlere farkındalık sağlanacağı, gerekli tedbirlerin alınması konusunda alana ve ilgili uzmanlara önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Belirtilenlere istinaden, bireylerin çocukluk dönemi mutluluk anıları ve öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin cinsiyet, anne baba birliktelik durumu, çocukluk döneminde oyun oynama sıklığı, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn tutumları değişkenleri ile birlikte ortaya konulması, çocukluk dönemi mutluluk anılarının, öz duyarlık üzerindeki yordama düzeyinin belirlenmesi bu makalenin amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1) Araştırmada kullanılan çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ve öz duyarlık ölçeklerinin betimsel istatistik düzeyleri nedir?

2) Katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ve öz duyarlık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn birlikteliği, ebeveyn tutumu, çocukluk döneminde oyun oynama değişkenlerine göre çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

4) Katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn birlikteliği, ebeveyn tutumu, çocukluk döneminde oyun oynama değişkenlerine göre öz duyarlık ölçeğinden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

5) Çocukluk dönemi mutluluk anılarının öz duyarlığı yordamasındaki rolü nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada çocukluk dönemi mutluluk anıları ve öz duyarlık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, çocukluk dönemi mutluluğunun öz duyarlığın yordayıcısı olma rolünü incelemek amaçlandığından araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, araştırmaya katılım gösteren 257 kişi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların 172'si
(%66,9) kadın, 85'i (%33,1) erkek bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin 169'u (%65,7) birlikte 88'i (%34,3) boşanmış ya da ebeveynlerden biri veya her ikisi vefat etmiştir. Katılımcıların 138'i (%53,6) çocukluğunda her zaman kendi yaşıtları ile oyun oynadığını, 119'u (%46,4) ise çocukluğunda her zaman kendi yaşıtları ile oyun oynamadığını belirtmiştir. Katılımcıların yaş dağılımı 18-65 yaş arasında değişiklik göstermektedir. 18-24 yaş aralığında 58 (%22,5), 25-30 yaş aralığında 87 (%33,8), 31-45 yaş aralığında 51 (%19,8), 46-
65 yaş aralığında 61 (%23,7) katılımcı yer almaktadır. Hiç kardeşe sahip olmayan ya da sadece bir kardeşe sahip olan katılımcılar 104 (%40,4), iki kardeşe sahip olan katılımcılar 75 (%29,1), üç veya üçten fazla kardeşe sahip olan katılımcılar 78 (%30,3) kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin 73'ü (%28,4) otoriter-baskıcı, 87'si (%33,8) demokratik, 97'si (%37,7) izin verici-müsamahakar tutumlardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada katılımcıların cinsiyeti, anne baba birliktelik durumu, çocukluk döneminde oyun oynama sıklığı, yaşı, kardeş sayısı ve ebeveyn tutumlarını ortaya koymak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır.

Öz Duyarlık Ölçeği: Öz duyarlık ölçeği, bireylerin acı verici bir durum karşısında kendilerine yönelik tutumları, bu olumsuz duruma olan bakışları ve bu durum karşısında hissettikleri duygularını ne şekilde yönettiklerine ilişkin bilgiler içeren maddelerden oluşmaktadır. Neff (2003) tarafından geliştirilen bu ölçek Akın, Akın, Abacı (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olup 13'ü olumlu, 13'ü olumsuz olmak üzere toplam 26 maddeden oluşur. 6 tane alt boyutu (öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşım bilincinde olma, izolasyon,

bilinçlilik, aşırı özdeşleşme) olan bu ölçek beşli likert tarzda hazırlanmış olup ölçekten alınabilecek maksimum puan 130'dur. Öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme negatif alt boyutlar olduğu için bu boyutların maddeleri ters kodlanmaktadır. Altı alt ölçeğin ortalamaları toplam öz-duyarlık ortalamasını verir. Ölçeğin tüm maddelerinin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .93'tür. Yapılan DFA'da elde modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin (*x2*= 779.01, N= 633, sd= 264, *p*= 0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .056, NFI= .95, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .94, GFI= .91 ve SRMR= .059 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Ölçeğin bütününün; toplam varyansın %68'ini açıkladığı görülmektedir.

Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği: Çocukluk Dönemi Mutluluk Huzur Anıları Ölçeği lise öğrencileri ve yetişkinlere uygulanabilen, bireyin çocukluk dönemindeki deneyimlerini düşündüğünde önemsenme, aidiyet, güven, mutluluk ve huzur gibi duygularını ne düzeyde hissettiğine ilişkin veriler elde edilmesini amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Ölçek Richter, Gilbert ve McEwan (2009) tarafından geliştirilmiş olup Türk kültürüne uyarlaması Akın, Uysal, Çitemel (2013) tarafından yapılmıştır. Tek boyut ve toplam 20 maddeden oluşan bu ölçek beşli likert tarzda hazırlanmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakla beraber ölçekten alınabilecek maksimum puan 100'dür. Ölçeğin tüm maddelerinin bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .97'dir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin iyi uyum verdiği görülmüştür (x^2= 358,79, sd= 163, p= 0,0000, RMSEA= 0,055, NFI= 0,97, CFI= 0,99, IFI= 0,99, RFI= 0,97, GFI= 0,92, SRMR= 0,039). Ölçeğin faktör yükleri 0,52 ile 0,75, madde toplam korelasyon katsayıları ise 0,21 ile .68 arasında sıralanmaktadır.

İşlem Yolu ve Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu ve ölçekler ile gerçekleştirilen veri toplama süreci Google Formlar aracılığıyla hazırlanan link ile online ortamda katılımcılara uygulanmıştır. Ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun nasıl uygulanacağına dair bilgi, linkin paylaşıldığı platformlarda katılımcılara önceden yazılı olarak iletilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların ön bilgi edinmeleri için, paylaşılan linke girdiklerinde, ölçek ve formların nasıl doldurulması gerektiğine dair yazılı bilgi de linke eklenmiştir. Uygulamadan sonra katılımcıların verdikleri cevaplar kontrol edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğini doldururken çocukluk dönemlerine dair özlem duyduklarını, farkındalıklarının arttığını, anılarının tazelendiğini ifade etmiş, bu katılımcıların heyecan duydukları gözlemlenmiştir.

Araştırmada veriler, analiz edilmeden önce SPSS 25 programına aktarılmış, ölçeklerin toplam puanları hesaplanmıştır. Analize başlamadan önce elde edilen toplam puanların normallik testleri incelenmiş ve Öz Duyarlık Ölçeğinin basıklık değeri -.508 ile .303 arasında, çarpıklık

değeri -.099 ile .152 arasında bulunmuştur. Bununla birlikte Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeğinin basıklık değeri .566 ile .303 arasında, çarpıklık değeri ise -.892 ile .152 arasında bulunmuştur. Değerler +1,5 ile -1,5 arasında çıktığı için puanların normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre normallik açısından önemli bir ihlalin olmaması adına basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması beklenmektedir. Ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiğinden iki grup puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t Testi; ikiden fazla puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anılarının öz duyarlığı yordama üzerindeki rolünü analiz etmek amacıyla Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla da Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında ölçeklerin betimsel istatistikleri, korelasyon değerleri, yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan Öz Duyarlık Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği (ÇDMHA) puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ve Öz duyarlık Ölçekleri Betimsel İstatistikleri
(N=257)

Ölçekler	Ortalama	Standart sapma	Min.	Max.
Öz Duyarlık	84,29	17,14	31,00	121,00
ÇDMHA	76,63	16,96	21,00	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi Öz Duyarlık Ölçeği puanlarının ortalaması 84,29, standart sapması 17,14 olarak ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 121,00 ve en düşük puan 31,00 olarak belirlenmiştir. ÇDMHA Ölçeği puanlarının ortalaması 76,63, standart sapması ise 16,96 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan en yüksek puan 100,00, en düşük puan ise 21,00'dir.

Katılımcıların Öz Duyarlık Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öz Duyarlık Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği Korelasyon Değerleri

	ÇDMHA	
Öz Duyarlık	**p**	**r**
	.000	.439**

Öz Duyarlık Ölçeği ve ÇDMHA Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r = .439, p <.01). Yani kişilerin çocukluk dönemi mutluluk anıları arttıkça öz duyarlık eğilimleri de artmaktadır.

Öz Duyarlık Ölçeği ve Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği puanlarının ikili değişkenlere göre t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anılarının Öz Duyarlık ile İlişkisinin Cinsiyete, Ebeveynlerin Birlikteliğine, Çocukluk Döneminde Oyun Oynama Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Verilerin Bağımsız Örneklem T Testi ile İncelenmesi

	Cinsiyet	**N**	**$\bar{X}$±S**	**Sd**	**t**	**P**
ÇDMHA	Kadın	172	75,74±18,21	255	-1,19	,195
	Erkek	85	78,42±14,00			
Öz Duyarlık	Kadın	172	83,26±17,71	255	-1,38	,168
	Erkek	85	86,40±15,83			
	Ebeveyn Birlikteliği	**N**	**$\bar{X}$±S**	**Sd**	**t**	**P**
ÇDMHA	Birlikte	168	77,64±16,62	254	1,39	,165
	Boş/Vefat	88	74,54±17,53			
Öz Duyarlık	Birlikte	168	84,05±17,94	254	-,305	,761
	Boş/Vefat	88	84,75±15,70			
	ÇDOOD	**N**	**$\bar{X}$±S**	**Sd**	**t**	**P**
ÇDMHA	H.Z Oynar	138	80,92±15,12	255	4,53	,000
	H.Z. Oynmaz	119	71,64±17,65			
Öz Duyarlık	H.Z Oynar	138	87,71±16,96	255	3,50	,001
	H.Z. Oynmaz	119	80,34±16,55			

Katılımcıların Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ölçeği cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(255)=-1,19, p>.05]. Katılımcıların Öz Duyarlık ölçeği cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(255)=-1,38, p>.05].

Katılımcıların Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ölçeği ebeveynlerinin birlikte olma ya da boşanmış/ebeveynlerden biri ya da her ikisi vefat etmiş olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(255)=1,42, p>.05]. Katılımcıların Öz Duyarlık ölçeği ebeveynlerinin birlikte olma ya da boşanmış/ebeveynlerden biri ya da her ikisi vefat etmiş olma

durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(255)=-,30, p>.05].

Katılımcıların Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ölçeği çocukluklarında her zaman oyun oynayıp oynamama durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(255) =4,53, p<.05)]. Çocukluklarında her zaman oyun oynayan katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anıları düzeyleri ($\overline{X}$=80,92) her zaman oynamayanlara göre ($\overline{X}$=71,64) güçlü düzeyde (Cohen's d= 0.56) daha yüksektir. Katılımcıların Öz Duyarlık ölçeği çocukluklarında her zaman oyun oynayıp oynamama durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [t(255) =3,50, p<.05)]. Çocukluklarında her zaman oyun oynayan katılımcıların öz duyarlık düzeyleri ($\overline{X}$=87,71) her zaman oynamayanlara göre ($\overline{X}$=80,34) orta düzeyde (Cohen's d= 0.43) daha yüksektir.

Katılımcıların Öz Duyarlık Ölçeğinden aldıkları puanların, ikiden fazla değişken ortalamalarına göre Tek Yönlü Varyans Analizinin sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Öz Duyarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların İkiden Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

	Değişkenler	N	$\overline{X} \pm S$	VK	KT	sd.	KO	F	P
	18-24	58	81,13±16,64	GA	2516,076	3	838,692	2,917	,035
Yaş	25-30	87	83,02±17,22	Gİ	72733,854	253	287,486		
	31-45	51	83,62±19,10	T	75249,930	256			
	46-65	61	89,68±14,83						
	0 ve 1	103	85,66±17,29	GA	932,180	2	466,090	1,615	,201
Kardeş Say.	2	75	81,22±17,82	Gİ	73038,253	253	288,689		
	3 ve 3+	78	85,00±15,71	T	73970,434	255			
	Ot./Bask.	73	80,13±18,44	GA	2378,243	2	1189,121	4,245	,015
E. T.	Demokratik	80	87,50±15,54	Gİ	69189,661	247	280,120		
	İz.Ver./Müs.	97	86,26±16,32	T	71567,904	249			

Tablo 4'te görüldüğü üzere; Öz Duyarlık ölçeği puanları katılımcıların yaş aralıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [f(3-253)=2,917, p<.05]. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; 46-65 yaş aralığında bulunan katılımcıların ($\overline{X}$=89,68) öz duyarlık ölçeği puanları, yaş

aralığı 18-24 ($\overline{X}$=81,13) olan katılımcılardan güçlü düzeyde (Cohen's d= 0.54) anlamlı bir şekilde yüksektir.

Öz Duyarlık ölçeği puanları katılımcıların sahip olduğu kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-253)=1,615, p>.05].

Öz Duyarlık ölçeği puanları, katılımcıların ebeveynlerinin tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir [f(2-247)=4,245, p<.05]. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; ebeveynlerinin tutumu demokratik ($\overline{X}$=87,50) olan katılımcıların öz duyarlık ölçeği puanları, ebeveynlerinin tutumu otoriter/baskıcı ($\overline{X}$=80,13) olan katılımcılardan orta düzeyde (Cohen's d= 0.43) anlamlı bir şekilde yüksektir.

Katılımcıların Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeğinden aldıkları puanların, ikiden fazla değişken ortalamalarına göre Tek Yönlü Varyans Analizinin sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği Puanlarının İkiden Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

	Değişkenler	N	$\overline{X}$± S	VK	KT	sd.	KO	F	P
Yaş	18-24	58	76,48±19,54	GA	465,23	3	155,079	,536	,658
	25-30	87	76,40±16,77	Gİ	73176,64	253	289,236		
	31-45	51	74,68±19,20	T	73641,88	256			
	46-65	61	78,72±12,06						
Kardeş Say.	0 ve 1	103	78,62±16,70	GA	767,054	2	383,527	1,332	,266
	2	75	76,14±17,16	Gİ	72843,004	253	287,917		
	3 ve 3+	78	74,53±17,11	T	73610,059	255			
E. T	Ot./Bask.	73	68,10±17,44	GA	8851,705	2	4425,853	18,775	,000
	Demokratik	80	80,80±13,75	Gİ	58224,171	247	235,725		
	İz.Ver./Müs.	97	81,49±14,92	T	67075,876	249			

Tablo 5'te görüldüğü üzere; Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ölçeği puanları katılımcıların yaş aralıklarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(3-253)=0,536, p>.05].

Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ölçeği puanları katılımcıların sahip olduğu kardeş

sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(2-253)=1,332, p>.05].

Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ölçeği puanları, katılımcıların ebeveynlerinin tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir [f(2-247)=18,775, p<.05]. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; ebeveynlerinin tutumu demokratik ($\overline{X}$=80,80) olan katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeği puanları, ebeveynlerinin tutumu otoriter/baskıcı ($\overline{X}$=68,10) olan katılımcılardan mükemmel düzeyde (Cohen's d= 0.80) anlamlı bir şekilde yüksektir. Aynı test sonucuna göre; ebeveynlerinin tutumu izin verici/müsamahakar olan katılımcıların ($\overline{X}$=81,49) çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeği puanları, ebeveynlerinin tutumu otoriter/baskıcı ($\overline{X}$=68,10) olan katılımcılardan mükemmel düzeyde (Cohen's d= 0.82) anlamlı bir şekilde yüksektir.

Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anılarının Öz Duyarlık üzerindeki etkisinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anılarının Öz Duyarlık Üzerindeki Etkisinin Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(ß)	t	R	R^2	F	P
ÇDMHA	Öz Duyarlık	50,279 ,444	4,463 ,057	,439	11,266 7,806	,439	,193	60,939	,000

Anlamlılık düzeyi p<.05 olduğundan kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik olarak yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anılarının, onların öz duyarlık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri ,193 olarak hesaplanmıştır (R=,439; R^2=,193; p<.05). Çocukluk Dönemi Mutluluk Huzur Anıları, Öz duyarlık değişkeninin toplam varyansının %19'unu yordamaktadır. Bu demek oluyor ki katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anıları, onların öz duyarlık düzeyleri üzerinde %19 etki etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara istinaden tartışmalara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların çocukluk dönemi mutluluk anıları ile öz duyarlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani bireyin çocukluğunda deneyimlediği mutlu anıları arttıkça, öz duyarlı olma eğilimleri de artacaktır. Aynı zamanda çocukluk dönemi mutluluk anılarının öz duyarlık üzerinde yordayıcı etkisi olduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Bu bilgilerden hareketle, bireylerin çocukluk döneminde mutlu anılar yaşamış olmasının, onların yetişkin olduklarında yüksek düzeyde öz duyarlığa sahip olabilmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, bireylerin çocukluklarında deneyimledikleri yaşantıların, onların kendi benlikleri ile ilgili algılarının şekillenmesine zemin hazırladığı (Cüceloğlu, 2008), psikolojik yönden iyi oluşlarına etkisinin olduğu (Kutlu ve ark., 2007; Öngider, 2013), deneyimledikleri mutlu anıları ne kadar fazla ise kendileri ve çevreleri hakkında o kadar olumlu düşüncelere sahip olacakları, karşılaştıkları acı verici durumlar karşısında bunlara göğüs gererek, kolaylıkla tek başına üstünden gelebilecekleri ve mutlu bireyler olacakları (Pehlevan, 2019) görülmüştür. Tüm bu bilgilerden hareketle, öz duyarlığın da bireyin kendine karşı nezaketle yaklaşmak, acı verici bir olay karşısında bunun geçici bir durum olduğunu kabul edebilmek ve sadece acı veren olaydan ibaret olunmadığını fark edebilmek ve onunla kalabilmeyi başarabilmek olduğu düşünüldüğünde, çocukluk dönemi mutluluğunun bireyin tüm bu özelliklere sahip olabilmesi üzerinde etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. Bireylerin çocukluğunu mutlu şekilde geçirmesine katkı sağlayacak etmenlerin; çevreleri tarafından önemsenmek, yapılan hatalı bir davranış sonucunda yine de sevildiğini hissetmek, paylaşılan duygu ve düşüncelerden ötürü dışlanmayacağını düşünmek, diğer insanlar tarafından değer verildiğini ve anlaşıldığını hissetmek olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen bir diğer sonuç, katılımcıların cinsiyetlerine göre onların öz duyarlıkları ve çocukluk dönemi mutluluk anılarının anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Literatüre bakıldığında cinsiyetin öz duyarlık üzerinde etkisinin bulunmadığını gösteren çalışmalar olduğu gibi (İkiz ve Totan, 2012; Yılmaz ve Önder, 2020; Hurşidi, 2019); cinsiyete göre öz duyarlıkta anlamlı farklılıklar meydana geldiğini ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır. İncelenen araştırma bulgularına göre kadınların öz duyarlık düzeylerinin erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Neff, 2003a; Yarnell vd., 2015; Patzak, Kollmayer ve Schober, 2017; Yarnell, Neff, Davidson ve Mullarkey, 2019). Çocukluk dönemi mutluluk anılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Danacı, 2017; Pehlevan, 2019). Bu bulgular yapılan araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre; çocukluklarında her zaman oyun oynayan katılımcılar, her zaman oynamayanlara kıyasla bu dönemlerinde daha mutlu olmuşlardır, aynı zamanda bu katılımcıların öz duyarlık düzeylerinin de diğer gruba göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çocukluklarında oyun oynayan bireylerin öz duyarlıklarının yüksek olmasının sebebi, oyun aracılığıyla gerçek yaşamın prova edilebilir olması şeklinde düşünülebilir. Çünkü sık sık oyun oynayan çocuklar, daha farklı duyguları deneyimleme şansına daha yüksek oranda ulaşabilir. Oyununda kendisini rahatsız edecek olumsuz bir deneyim yaşayan çocuğun bu duyguyu öğrenmesi, aynı zamanda o duyguyla nasıl kalacağını ve baş edebileceğini öğrenmesi de mümkün olabilir. Bununla birlikte her zaman oyun oynayan çocukların, başka arkadaşlarının da rahatsız edici bir duyguyu deneyimlediğini görme ihtimalinin yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Bunu gören çocuklar, acı verici durumun sadece kendi başlarına gelen bir deneyim olmadığını daha kolay kabul edebilirler. Bununla birlikte yapılan araştırmalar göstermektedir ki çocuğun ruhsal iyiliğinin sağlanmasında oyunun rolü büyüktür (Sel, 2000). Oyun çocuklara özgürce hareket etme ortamı da sağladığından (Özer, Gürkan, Ramazanoğlu, 2006), her zaman oyun oynayan çocukların mutlu olma ihtimalleri daha yüksek olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, 46-65 yaş aralığında bulunan katılımcıların 18-24 yaş aralığındakilere kıyasla öz duyarlıklarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, yaş değişkeni ile öz duyarlık arasında anlamlı farklılık bulunmadığını gösteren çalışmalar ile karşılaşılmıştır (Koç ve Owen, 2021; Bakır, 2020). Araştırmalardan elde edilen bulgular ile bu çalışmanın sonucu uyum göstermemektedir. Ancak kişilerin yaşları büyüdükçe kendilerine dair farkındalığının arttığı düşünülmektedir ve öz duyarlık da farkındalığa sahip olmakla kazanılabilecek bir özellik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla yaşın büyük olması, öz duyarlığın yüksek olması ile paralellik gösterebilir. Bununla birlikte birey yaş ilerledikçe farkındalığının da artmasıyla kendisini daha iyi tanıyan biri haline gelebilir. Kendini tanıyan, değişebilecek ve değişemeyecek özelliklerinin neler olacağını gören ve bunu kabul edebilen kişilerin olumsuz olaylar karşısında kendisine daha sevecen yaklaşma ihtimalinin arttığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç ebeveynlerinin tutumu demokratik olan katılımcıların öz duyarlıklarının, ebeveynlerinin tutumu otoriter/baskıcı olan katılımcılardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Otoriter/baskıcı ebeveyn tutumu ile yetişen bireylerin öz duyarlıklarının diğer ebeveyn tutumları ile yetişen bireylerden düşük olması beklenmektedir. Yılmaz (2009) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, otoriter ebeveyn tutumuna sahip olan öğrencilerin öz duyarlıklarının düşük olduğu bulgusuna ulaşılması bu bilgiyi destekler niteliktedir. Öz duyarlığa sahip bireylerin duygu ve düşüncelerini fark etmesi, bu farkındalıkla anlamlandırma yapması beklenmektedir. Demokratik aile tutumu benimseyen ebeveynlerin çocuklarına seçim sunan, daha yumuşak davranan, ihtiyaç duyduklarında onlara

kaynak olarak yanlarında olan bireyler oldukları düşünüldüğünden bu ortamda yetişen kişilerin bu becerilerinin de yüksek olduğu düşünülebilir Otorite ile yetişen kişilerin, ebeveynlerinin istek ve yönlendirmeleri ile hareket etmeleri sebebiyle, kendi duygu ve düşüncelerini fark edebilme ve onun sorumluluğunu alabilme becerisine daha az sahip oldukları söylenebilir. Çocukların ebeveynleri tarafından desteklenmesi, ceza verici bir tutumla karşılaşmamaları, onların yetişkin bir birey haline geldiklerinde, zorlayıcı bir durumla karşılaştıkları zaman kendilerine karşı anlayışlı olmalarına ve kendilerine yargılayıcı ve acımasız davranmamalarına yol açabilir. Ancak burada çocukların davranışlarını desteklerken, kendilerine ve başkalarına zarar verici eylemde bulunmamalarını gözetmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç ebeveynlerinin tutumu demokratik veya izin verici / müsamahakar olan katılımcıların çocukluk dönemi mutluluklarının, ebeveynlerinin tutumu otoriter/baskıcı olan katılımcılardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Ebeveynler tarafından eleştirilen, düşünceleri desteklenmeyen çocuklar kendi becerilerine olan güvenlerini kaybedebilir (Erdoğdu, 2006). Bireylerin yaşı kaç olursa olsun, yaptıklarına onay verilmesi ve takdir edilmesi onun mutlu olmasına yol açabilir, bu sebeple çocukluk döneminde yaptıkları davranışların kısıtlanmadığını gören çocukların daha mutlu olduğunu söylemek doğru olabilir. Literatür incelendiğinde, ebeveynlerinin yönlendirmesi ile hareket ettiğini ve yaptıklarının desteklenmediğini hatırlamanın depresyonla ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılması (Gilbert, Cheung, Grandfield ve Campey, 2003), yapılan araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Bireyler yaşamlarında problemle karşılaştıklarında, probleme takılıp kalmaları ve onların kendilerine karşı yargılayıcı davranışları, problemin çözümüne ulaşmalarında önemli bir engel oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu, kendi hayatlarını da zorlaştıran bir durum haline gelmektedir. Çünkü yaşam sürecinde problemle karşı karşıya gelmeme ihtimalinin çok düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bireylerin kendilerine şefkatle yaklaşmasında, duygu ve düşüncelerinin farkında olmasında, acı veren bir durumla karşılaştıklarında bunun sadece kendilerinin yaşadığı bir durum olmadığını kabul edebilmelerinde öz duyarlığa sahip olabilmeleri çok önemlidir. Bu sebeple öz duyarlığı etkileyen, onunla ilişkili değişkenlerin iyi incelenmesi, gereken önlemlerin alınması önemli görülmektedir. Yapılan araştırma bulgularında da görüldüğü gibi çocukluk döneminde daha mutlu olan ve huzurlu anıları çok olan bireylerin öz duyarlıkları daha yüksektir. Bu sebeple uzmanlar tarafından öncelikli olarak ebeveynlere, sonrasında çocuklarla iletişimde olan tüm kişi, kurum ve kuruluşlara eğitim verilmesi, olumsuz deneyim yaşayan çocukların bu olumsuzluklarının etkisini en aza indirmeleri amacıyla destekleyici hizmetler sağlanması önerilebilir. Öz duyarlıkları yüksek bireyler olmalarını sağlamak amacıyla, mevcut durumda çocukların mutlu olmalarına yardımcı olacak destekleyici atölye çalışmaları uygulanabilir. Çocukluk döneminde oyun oynamanın mutluluğu ve öz duyarlığı artırdığı araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Şehirleşme

ile birlikte binaların artmasıyla çocukların oyun oynayabileceği alanların azaldığı, kalabalık nüfus olan bölgelerde görülme ihtimali olan asayiş sorunları sebebiyle çocukların sokakta daha az zaman geçirdiği ve akran gruplarıyla iletişimlerinin kısıtlandığı düşünülmektedir. Bu sebeple çocukların akranlarıyla güvenle oyun oynayabilecekleri çocuk dostu alanlar inşa edilebilir veya bu veriler ilgili bakanlıklarla paylaşılıp yeni projeler hazırlamaları veya yapılacak projelere destek olmaları konusunda talepte bulunulabilir. Ebeveynlerin, çocuklarının istekleri konusunda destekleyici ve demokratik davranmaları, otoriter ve baskıcı davranmalarına kıyasla, çocukların daha mutlu ve öz duyarlı olmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple ebeveynlere bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Araştırmanın sınırlılıklarını dikkate almak, bulguların değerlendirilmesinde önemlidir. Yapılan araştırmaya dahil olan katılımcılara online ortamda form üzerinden ulaşılmıştır. Bu bağlamda sonuçların genellenebilmesi, aynı çalışmanın farklı katılımcılar ile yapılması ile mümkündür. Bu nedenle daha farklı gruplarla bu çalışma yapılabilir. Bununla birlikte öz duyarlıkla ilişkili olabilecek farklı değişkenleri konu alan ve daha derinlemesine bulgulara yer verilen nitel araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Aas, M., Henry, C., Andreassen, O. A., Bellivier, F., Melle, I. ve Etain, B. (2016). The role of childhood trauma in bipolar disorders. *International Journal of Bipolar Disorders, 4*(2), 1-10.

Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Akın, A., Uysal, R., Çitemel, N., (2013). Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (1), 71-80.

Akın, Ü., Akın, A., ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 1-10.

Akpınar, T. (2019). *Çocukluk dönemi mutluluk anıları ile kendini toparlama gücünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Arslan, S., Nazik, E. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin empatik becerileri ile öz duyarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14* (4), 69-75.

Bakır, D. (2020). *Farklı gelişen çocukların ebeveynlerinde öz duyarlılık ve aile desteği algısının ebeveyn stresi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: conceptualizations, correlates, & ınterventions. *Review of General Psychology, 15*(4), 289-303.

Başcı, Z. (2021). *Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Bolat, U. (2019). *Ergenlerin yaşadığı duygusal ilişkilerde öz duyarlılık, kişisel tepkisellik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Cecil, C. A. M., Viding, E., Fearon, P., Glaser, D. ve McCrory, E. J. (2017). Disentangling the mental health impact of childhood abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect, 63*, 106-119.

Coles, J., Lee, A., Taft, A., Mazza, D. ve Loxton, D. (2014). Childhood sexual abuse and its association with adult physical and mental health: Results from a national cohort of young Australian women. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(11), 1929-1944.

Cüceloğlu D. (2008) *İyi düşün doğru karar ver*. Remzi Yayıncılık, İstanbul.

Çayan, Ş. (2021). *Covıd-19 pandemi döneminde travma sonrası stres belirtileri, travma sonrası büyüme, kişilik özellikleri, bilişsel esneklik ve öz duyarlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Danacı, M. Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin çocuk narsisizmi ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(12), 13-25.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 93*, 542–575.

Doğan, T., & Aydın, F. T. (2020). Mutlu çocuklar mutlu yetişkinler mi oluyor? *İnsan & Toplum Dergisi*, 69-95.

Dönmez, K. (2019). O*kul psikolojik* danışmanlarında *öz duyarlılık ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Erdoğdu, M.Y. (2006). Ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13* (3), 98-105

Ergün- Başak, B. (2012). *Düşük* gelirli *ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık, sosyal bağlılık ve iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler.* Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi], Ege Üniversitesi, İzmir.

Gerhardt, S. (2004). *Why love matters*. How affection Shapes a Baby's Brain. London: Bruner-

Routledge.

Gilbert, P., Cheung, M. S. P., Grandfield, T., Campey, F. and Irons, C. (2003). Recall of threat and submissiveness in childhood: Development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 10*, 108- 115.

Gür, T. (2020). *Yetişkin kadınlarda öz duyarlılık ile beden algısının duygusal yeme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Herman, J. L., & Harvey, M. R. (1997). Adult memories of childhood trauma: a naturalistic clinical study. *Journal of Traumatic Stress, 10*(4), 557-571.

Hurşidi, S. (2019). *The moderating role of gender role attitudes on the relationshıp between self-compassion and body dissatisfactıon*. [Master Thesis], Middle East Technical University, Ankara.

İkiz, E., & Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekanın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 51-71.

Kaplan, D. (2021). *Algılanan* ebeveyn *tutumları ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide öz duyarlılık, ilişkilere dair inançlar ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü*. [Yüksek Lisans Tezi], Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Koç, M. Owen, F. (2021). Öz-duyarlığın vücut algısı, beden kitle indeksi, yaş ve ebeveyn tutumları ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 130-144. 10.16986/HUJE.2019053979

Kutlu L., Batmaz M., Bozkurt, G., Gençtürk N., Gül A. (2007) Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (8), 22-29.

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. ve Hancock, J. (2007). Selfcompassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The ımplications of treating oneself kindly. *Personality and Individual Differences, 92*(5), 887 –904.

López-Martínez, A. E., Serrano-Ibáñez, E. R., Ruiz-Párraga, G. T., Gómez-Pérez, L., Ramírez-Maestre, C. ve Esteve, R. (2016). Physical health consequences of interpersonal trauma: A systematic review of the role of psychological variables. *Trauma, Violence, & Abuse, 19*(3), 305-322.

Lyubomirsky, Sonja. (2007*), The How of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.

Neff, K. (2003a). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthyattitudetoward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-101.

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.

Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness, 7*, 264–274.

Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9*(3), 225-240.

Neff, K. D., Rude, S. S. and Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. Journal of Research in *Personality, 41*, 908-916.

Öngider N. (2013) Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, (4), 420-440.

Özer, A., Gürkan, A., Ramazanoğlu, M. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 54-57.

Patzak A., Kollmayer, M. & Schober, B. (2017). Buffering ımpostor feelings with kindness: The mediating role of self-compassion between gender-role orientation and the ımpostor phenomenon front. *Psychol, 8*, 1289. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01289

Pehlevan, İ. (2019). *Genç yetişkinlerin* çocukluk *dönemi mutluluk anıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Sarıca, E. (2013). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sel, R.: *Okulöncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*. YaPa Yayın Pazarlama, s.9, İstanbul 2000.

Selim, S. (2008). Türkiye'de bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: multinomial logit model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,17*(3), 345-358.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Yayıma Hazırlayan: Figen Çok vd.) Ankara: İmge Kitabevi.

Şakar, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin özel yaşam alanları umut düzeyleri ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları, kişilik özellikleri ve algıladıkları duygusal istismar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Şeker, M. (2009). *Mutluluk ekonomisi*. Sosyoloji Konferansları, (39), 115-140.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson. DOI: 10.4236/ijg.2014.55049

Tel., F. D, Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (1), 292-304.

Thompson, B. L. ve Waltz, J. (2008). Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress, 21* (6), 556 – 558.

Ülker, M. (2016). *Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Veenhoven R. &Dumludağ D. (2015) "İktisat ve mutluluk", *İktisat ve Toplum Dergisi*, (58), 46-51

Wnuk, M., Marcinkowski, J. T., & Fobair, P. (2012). The relationship of purpose in life and hope in shaping happiness among patients with cancer in poland. *Journal of Psychosocial Oncology*, *30*(4), 461-483.

Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity, 14*(5), 499-520. http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966

Yarnell, L.M., Neff, K.D., Davidson, O.A. & Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness, 10*, 1136–1152. https://doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1

Yılmaz, H. (2019). Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlarla ilişkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *3*(2), 167-192.

Yılmaz, H., & Büyükcebeci, A. (2019). Aidiyet ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının aracı rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 203-228.

Yılmaz, H., & Ülker, M. (2018). Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(1), 47-57.

Yılmaz, M.T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz anlayışları (self-compassion) ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, Y. ve Cenkseven Önder, F. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğünün yordayıcısı olarak öz-duyarlılık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *29*(4), 168-182.

Yüksekbilgili, Z., & Akduman, G. (2016). Bireysel mutluluk ve işkoliklik ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 95-112.