



Muş Alparslan  
Üniversitesi

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi **22<sup>th</sup>** International Psychological Counseling and Guidance Congress  
pdrkongre2021

# Gelişimsel ve Önleyici Ruh Sağlığı Hizmetlerinde "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik"



## TAM METİN KİTABI



tekes

reprotek  
çözüm ortağınız...



7-10 Ekim  
**2021**



**1071 Malazgirt**  
Kongre ve Kültür Merkezi  
MUŞ

**22th International Congress on Psychological Counseling and Guidance**  
**22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**  
**PDRkongre2021\*\*7-10 Ekim 2021\*\*7-10 October 2021**

**Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.**

**2022, TÜRK PDR DERNEĞİ**

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. Erdal HAMARTA

**OCAK 2022**  
ISBN: 978-605-73779-4-4

**KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI**  
-Cataloging in Publication Data (CIP)  
21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi- Tam Metin Kitabı

**İletişim**  
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği  
Korkutreis Mah. Necatibey Cad. No:20/12 06590 Çankaya/Ankara  
Telefon ve Fax: +90 312 430 36 74  
E-posta: [genelmerkez@pdr.org.tr](mailto:genelmerkez@pdr.org.tr)  
Internet: [www.pdr.org.tr](http://www.pdr.org.tr)

# KURULLAR

## Onur Kurulu

---

Prof. Dr. Fethi Ahmet Polat - *Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü*  
Prof. Dr. Esin Kaya - *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı*

## Kongre Başkanları

---

Uzm. Psk. Dan. Oğuz Özat - *Türk PDR Derneği Genel Başkanı*  
Prof. Dr. Erdal Hamarta - *Türk PDR Derneği Yönetim Kurulu Üyesi*

## Düzenleme Kurulu

---

Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz - *Türk PDR Derneği Yönetim Kurulu Üyesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Akan - *Muş Alparslan Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya Çam - *Muş Alparslan Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Selami Kardaş - *Muş Alparslan Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Koşan - *Muş Alparslan Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Murat Polat - *Muş Alparslan Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Haktanır - *Necmettin Erbakan Üniversitesi*  
Arş. Gör. Sedat Gelibolu - *Muş Alparslan Üniversitesi*  
Psk. Dan. Mesut Yıldırım - *Türk PDR Derneği Yönetim Kurulu Üyesi*  
Psk. Dan. Mustafa Kemer - *Türk PDR Derneği Yönetim Kurulu Üyesi*  
Psk. Dan. Mehmet Boyraz - *Türk PDR Derneği Yönetim Kurulu Üyesi*  
Psk. Dan. Mehmet Fatih Kılıç - *Türk PDR Derneği Yönetim Kurulu Üyesi*  
Psk. Dan. Emrah Kaplan - *Türk PDR Derneği Muş İl Temsilcisi*  
Psk. Dan. Gamze Çakmak - *Türk PDR Derneği Muş İl Temsilciliği*  
Psk. Dan. Mehmet Altunkum - *Türk PDR Derneği Muş İl Temsilciliği*  
Psk. Dan. Ayhan Aydın - *Türk PDR Derneği Muş İl Temsilciliği*  
Psk. Dan. Tugay Toğrul - *Türk PDR Derneği Muş İl Temsilciliği*

## Kongre Sekreteryası

---

Uzm.Psk.Dan.Ömer Faruk Akbulut - *Necmettin Erbakan Üniversitesi*  
Öğr.Gör. Emirhan Aktaş - *Bayburt Üniversitesi*  
Handan Altunbuker - *Türk PDR Derneği Genel Merkezi*  
Psk. Dan. Sezer Çelik - *Türk PDR Derneği Genel Merkezi*  
Psk. Dan. Şakir İpek - *Türk PDR Derneği Genel Merkezi*

## Bilim Kurulu

---

- Prof.Dr. Binnur Yeşilyaprak- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Emine Gül Kapçı Seyitoğlu- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Kurtman Ersanlı- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Oya Gülendem Ersever- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Songül Sonay Güçray- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Şermin Külahoğlu- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Yıldız Kuzgun- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Ziya Selçuk- Emekli Öğr. Üyesi  
Prof.Dr. Ramiz Eliyev- Azerbaycan Devlet Pedaqoji Üniversitesi- Azerbaycan  
Prof.Dr. Müzeyyen Güler- Girne Amerikan Üniversitesi, KKTC  
Prof. Dr. William C. Briddick South Dakota State University, ABD  
Prof. Dr. Spencer G. Niles- William & Mary School of Education, ABD  
Prof. Dr. Ronald G. Sultana- University of Malta, Malta  
Prof. Dr. Hande Briddick- South Dakota State University, ABD  
Prof. Dr. Fumin Fan- Tsinghua University, Çin  
Prof. Dr. Dean Owen- METU Kuzey Kıbrıs Kampusu  
Prof. Dr. Cecilia Essau -Roehampton Üniversitesi, İngiltere  
Dr. Kadiyan Boobekova- Kırgızistan Türliye Manas Üniversitesi, Kırgızistan  
Dr. Thseen Nazir- Hindistan  
Dr. Sara LeBlanc- New Caladonia Üniversitesi, Kanada  
Dr. Gülşah Kemer- Old Dominion University, ABD  
Dr. Bradley T. Erford -Vanderbilt University, ABD  
Doç.Dr. Nur Yeliz Gülcan- Girne Amerikan Üniversitesi, KKTC  
Doç.Dr. Nalan Kazaz- Uluslararası Vizyon Üniversitesi, Makedonya  
Doç.Dr. Müge Beidoğlu- Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC  
Doç.Dr. Aslı Bugay Tuna- METU Kuzey Kıbrıs Kampusu  
Doç. Dr. Michael Brubaker -University of Cincinnati, ABD  
Doç. Dr. Marina Panfilova-Moscow State Medical & Dental University, Rusya  
Prof. Dr. Fidan Korkut Owen- Bahçeşehir Üniversitesi  
Prof.Dr. Abdullah Işıklar - Bursa Teknik Üniversitesi  
Prof.Dr. Ahmet Akın- İstanbul Medeniyet 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- Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Prof.Dr. Asım Çivitci- Pamukkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Aslı Uz Baş -Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof.Dr. Asude Bilgin- Uludağ Üniversitesi  
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- Anadolu Üniversitesi  
Prof.Dr. Ayşin Satan - Marmara Üniversitesi

Prof.Dr. Aytaç Göğüş - İstanbul Okan Üniversitesi  
Prof.Dr. Baki Duy - Anadolu Üniversitesi  
Prof.Dr. Başaran Gençdoğan- Atatürk Üniversitesi  
Prof.Dr. Binnaz Kıran - Mersin Üniversitesi  
Prof.Dr. Birol Alver - Kırıkkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Birsen Güzel -Marmara Üniversitesi  
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. Coşkun Arslan- Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Diğdem Müge Siyez- Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof.Dr. Dilek Yelda Kağnıcı - Ege Üniversitesi  
Prof.Dr. Emel Ültanır- Ufuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Enver Sarı- Giresun Üniversitesi  
Prof.Dr. Ercan Kocayörük - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Prof.Dr.ERCÜMEND ERSANLI - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof.Dr. Erdal Hamarta -Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Erdiñ 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- Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof.Dr. Feride Bacanlı - Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Figen Akça - Bursa Uludağ 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 Şahin -Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof.Dr. Galip Yüksel -Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Gürhan Can- Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Prof.Dr. Halil Ekşi- Marmara Üniversitesi  
Prof.Dr. Hasan Bozgeyikli Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Hasan Yılmaz - Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Hatice Kumcağız - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof.Dr. Hayrettin Akyıldız- Pamukkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Hayriye Güzin Sübaşı -Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Hikmet Uğur -Öner Çankaya Üniversitesi  
Prof.Dr. Hikmet Yazıcı -Trabzon Üniversitesi  
Prof.Dr. Hülya Şahin Baltacı - Pamukkale Üniversitesi  
Prof.Dr. İbrahim Kısaç- Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. İbrahim Yerlikaya - Adıyaman Üniversitesi  
Prof.Dr. İbrahim Yıldırım- Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. İlhan Yalçın - Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Jale Eldeleklioğlu -Uludağ Üniversitesi

Prof.Dr. Kemal Öztemel - Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Mehmet Engin Deniz- Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof.Dr. Mehmet Gündoğdu Mersin Üniversitesi  
Prof.Dr. Mehmet Güven- Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Mehmet Reşat Peker- Uludağ Üniversitesi  
Prof.Dr. Melek Kalkan- Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof.Dr. Meral Atıcı -Çukurova Üniversitesi  
Prof.Dr. Metin Pişkin- Ankara Üniversitesi  
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- Trabzon Üniversitesi  
Prof.Dr. Mücahit Dilekmen- Atatürk Üniversitesi  
Prof.Dr. Mücahit Kağan - Erzincan Üniversitesi  
Prof.Dr. Müge Yılmaz - Gümüşhane Üniversitesi  
Prof.Dr. Müge Yüksel - Marmara Üniversitesi  
Prof.Dr. Nagihan Oğuz Duran - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof.Dr. Nazmiye Çivitci- Pamukkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Necla Acun- Pamukkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Nergüz Bulut Serin -Lefke Avrupa Üniversitesi  
Prof.Dr. Nermin Koruklu - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof.Dr. Nilüfer Havva Voltan Acar- TED Üniversitesi  
Prof.Dr. Nilüfer Şehriban Özabacı -Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Nuray Taştan Akdemir - Kırıkkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Nurten Sargın Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Oya Güneri -Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Prof.Dr. Oya Özkardaş -İstanbul Ticaret Üniversitesi  
Prof.Dr. Ömer Özyılmaz-İstanbul Aydın 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 Kararırmak- Bahçeşehir Üniversitesi  
Prof.Dr. Ragıp Özyürek- İstanbul Medipol Üniversitesi  
Prof.Dr. Ramazan Arı- Selçuk Üniversitesi  
Prof.Dr. Recep Cengiz Akçay - İstanbul Aydın Üniversitesi  
Prof.Dr. Rengin Karaca- Dokuz Eylül Üniversitesi  
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- Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Selahattin Avşaroğlu - Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş - Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Serap Nazlı - Ankara Üniversitesi  
Prof.Dr. Serdar Erkan - Uluslararası Final Üniversitesi  
Prof.Dr. Sevda Aslan - Kırıkkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Sırrı Akbaba - Üsküdar Üniversitesi

Prof.Dr. Songül Tümkaya - Çukurova Üniversitesi  
Prof.Dr. Süleyman Doğan - Ege Üniversitesi  
Prof.Dr. Şahin Kapıkıran - Pamukkale Üniversitesi  
Prof.Dr. Şahin Kesici - Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Őerife IŞık - Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Tahsin İlhan - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Prof.Dr. Tarık Totan - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof.Dr. Tayfun Doğan - Üsküdar Üniversitesi  
Prof.Dr. Tuncay Ayas - Sakarya Üniversitesi  
Prof.Dr. Tuncay Ergene - Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. Turan Akbaş - Çukurova Üniversitesi  
Prof.Dr. Türkan Doğan - Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. Uğur Grgan - Balıkesir Üniversitesi  
Prof.Dr. Vesile Oktan - Trabzon Üniversitesi  
Prof.Dr. Yasemin Yavuzer - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Prof.Dr. Yaşar zbay - Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Prof.Dr. Yücel ksz - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof.Dr. Zeliha TraŐ - Necmettin Erbakan Üniversitesi  
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. Hatice DemirbaŐ - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Tuğba Sarı - Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Adem Peker - Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Bedel - Maltepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahu Arıcıoğlu - Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Arif zer - Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Arzu TaŐdelen Karçkay - Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Aslı Taylı - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Aysel oban - Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşe Esra İŐmen Gazioğlu - İstanbul Üniversitesi-CerrahpaŐa  
Doç. Dr. Ayşe Sibel Demirtaş - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Doç. Dr. AyŐenur Bykgoze Kavas - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Berna Gloğlu - Bahçeşehir Üniversitesi  
Doç. Dr. Dilek Gençtanırım Kurt - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. DurmuŐ mmet - Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Fahri Sezer - Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Fikret Gülaçtı - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Doç. Dr. Hdayar Cihan - Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim Keklik - Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. İlkey Demir - İstanbul Üniversitesi-CerrahpaŐa  
Doç. Dr. İsmail Seçer - Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Kemal Baytemir - Selçuk Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Bilgin - Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Murat - Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost - Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa Savcı - Fırat Üniversitesi

Doç.Dr. Mustafa Uslu - Akdeniz Üniversitesi  
Doç.Dr. Müge Akbağ - Marmara Üniversitesi  
Doç.Dr. Müge Çelik Örucü - TED Üniversitesi  
Doç.Dr. Neslihan Karaman - Ankara Üniversitesi  
Doç.Dr. Nursel Topkaya - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç.Dr. Ömer Karaman - Ordu Üniversitesi  
Doç.Dr. Özlem Tagay - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Doç.Dr. Pervin Nedim Bal - Beykent Üniversitesi  
Doç.Dr. Raşan Siviş Çetinkaya - Bursa Uludağ Üniversitesi  
Doç.Dr. Ramin Aliyev - Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Doç.Dr. Sakine Gülfem Çakır Çelebi - Akdeniz Üniversitesi  
Doç.Dr. Seval Erden Çınar - Marmara Üniversitesi  
Doç.Dr. Seydi Ahmet Satıcı - Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç.Dr. Sinem Tarhan - Bartın Üniversitesi  
Doç.Dr. Taşkın Yıldırım - İnönü Üniversitesi  
Doç.Dr. Yemliha Coşkun - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Doç.Dr. Yener Özen - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Doç.Dr. Zeynep Cihangir Çankaya - Ege Üniversitesi  
Doç.Dr. Zeynep Sümer - Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Doç.Dr. Zülal Erkan - Mersin Üniversitesi  
Dr. Abdullah Nuri Dicle - Sinop Üniversitesi  
Dr. Ahmet Erdem - Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Dr. Ali Çekiç - Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Ali Karababa - Uşak Üniversitesi  
Dr. Arslan Bayram - Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr. Ayşe Atlas Bogenç - Biruni Üniversitesi  
Dr. Bilal Kalkan - Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Çiğdem Yavuz Güler - Üsküdar Üniversitesi  
Dr. Esat Şanlı - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Ezgi Toplu Demirtaş - MEF Üniversitesi  
Dr. Fikriye Alkım Arı - Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi  
Dr. Habib Hamurcu - Erciyes Üniversitesi  
Dr. Halim Sarıcaoğlu - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. İbrahim Demirci - Sinop Üniversitesi  
Dr. İclal Can- Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Dr. İdris Kaya - Gaziantep Üniversitesi  
Dr. İsmail Yelpaze - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. İsmet Koç - Celal Bayar Üniversitesi  
Dr. Leyla Ercan - Gazi Üniversitesi  
Dr. M. Onur Cesur - Maltepe Üniversitesi  
Dr. Meryem Demir Güdül - İstanbul Kültür Üniversitesi  
Dr. Meryem Vural Batık - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Muhammet Übeydullah Öztapak - Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
Dr. Mustafa Eşkisu - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Dr. Osman Nejat Akfırat - Kocaeli Üniversitesi  
Dr. Oya Onat Kocabıyık - Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi  
Dr. Önder Baltacı - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Rumeysa Hoşoğlu - Kapadokya Üniversitesi  
Dr. Şule Baştemur - Ordu Üniversitesi  
Dr. Tuğba Seda Çolak - Düzce Üniversitesi  
Dr. Yıldız Öztan Ulusoy - Kocaeli Üniversitesi  
Dr. Yunus Akan - Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Yüksel Çırak - İnönü Üniversitesi  
Dr. Zekeriya Çam - Muş Alpaslan Üniversitesi

**\* Düzenleme Kurulu üyeleri akademik unvan ve isme göre alfabetik olarak sıralanmıştır.**



## Uzaktan Eğitim Sürecinde Temel Eğitim Kurumlarında Yürütülen Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi

**Yahya Altunkaynak, Dr. Dilek Kırnık, Hümeysra Oruç**

### Özet

Tüm dünyayı farklı boyutlarıyla etkileyen salgın dönemi ülkemizde de yetişkinler ile birlikte çocukları da olumsuz etkilemiştir. Öğrenme çağındaki öğrencilerin okul eğitimi çalışmalarında programın kazanımları doğrultusunda öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik faaliyetleri bireylerin (öğrenci/öğretmen/yönetici) bir olay veya problem yaşamaları durumunda kişisel olarak desteklenmelerini de içermektedir. Salgın döneminde hastalanma kaygısı, yakınlarını veya sağlığını kaybetme korkusu, uzaktan eğitimde dersleri kaçırma endişesi, başarısızlık düşüncesiyle baş edememe, sosyal ilişkilerin (yüz yüze iletişim) zayıflaması ile birlikte yalnızlık korkusu her yaştan bireyleri umutsuzluğa ve çaresizliğe itmiştir. Bu durum eğitim paydaşlarında başarısızlığa, okula/öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve okul dışına itilmesine neden olmaktadır. Bu durumların önlenmesi için salgın döneminde okul rehberlik çalışmalarına ara verilmemiş, bu zorlu süreçte tüm bireylere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülmüştür. Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde temel eğitim kurumlarında okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre araştırmacının zaman içerisinde belirlenmiş bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması, gerçek ortamdaki olanların/ olayların incelendiği bir yöntemdir. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma amacına uygun çok sayıda soru hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, alan uzmanlarından görüş alınarak 6 açık uçlu soru seçilmiştir. Görüşme formu alan uzmanı ve dil uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pandemi dönemin dolayısıyla görüşmeler online ya da yüz yüze yapılmış olup görüşmeler 25 dk ile 40 dk arasında değişen zaman aralığında gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Malatya ilinde görev yapan, pandemi döneminde rehberlik faaliyetlerini yürüten ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 psikolojik danışman/rehber öğretmenlerden oluşturmaktadır. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilerin sıklıkla öğrenci, öğretmen ve velilerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilerin sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde çoğunlukla eğitsel ve kişisel rehberlik çalışmaları yürütülmektedir. Eğitsel rehberlikte; akademik başarı, motivasyon, sınavlar ve sınav kaygısı, verimli ders çalışma yöntemleri konularına değinilirken kişisel rehberlikte; ailede yaşanan sorunlar, internet bağımlılığı, aile ve



arkadaş ilişkileri ve etkili iletişim yolları ele alınmıştır. Bu süreçte psikolojik danışman/rehber öğretmenler bireysel ve grup görüşmelerini sıklıkla kullanırken uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik çalışmalarını yüz yüze eğitime göre daha az etkili görmekteyler. Salgın öncesi ve sonrası yürütülen rehberlik hizmetleri arasındaki farklar bulunduğunu ifade eden öğretmenler rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin farklı öneriler geliştirmişlerdir. 2020 yılının ilk aylarında ortaya çıkan salgın, eğitim sektörünü değişime zorlamış, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine özellikle öğrencilerin başvurduğu, eğitsel ve kişisel rehberlik çalışmalarının yoğunlukla yapıldığı, bireysel/ grup görüşmeleri ve seminer yöntem ve teknikleri sıklıkla kullandıkları, yüz yüze yapılan rehberlik hizmetlerine göre uzaktan yapılan rehberlik hizmetlerini daha z yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre yapılan çalışmaların verimliliği, öğrenci katılımı, ele alınan konuların içeriği ve niceliği açılarından salgın öncesi ve sonrası yürütülen rehberlik hizmetlerinin değiştiği belirlenmiştir. Veli-öğretmen-öğrenci iletişiminin artırılarak etkili işbirliği çalışmalarının kurulması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Rehberliği, Uzaktan Eğitim, Salgın Süreci, Temel Eğitim



## **Investigation of School Psychological Counseling and Guidance Services Conducted in Basic Education Institutions in the Process of Distance Education**

### **Abstract**

The epidemic period, which affected the whole world with different dimensions, negatively affected children as well as adults in our country. Psychological Counseling and Guidance activities, which aim to ensure that students in the learning age reach their potential in line with the achievements of the program in school education studies, also include personal support of individuals (student / teacher / administrator) in case of an event or problem. During the epidemic, the fear of getting sick, the fear of losing relatives or health, the worry of missing lessons in distance education, the inability to cope with the thought of failure, the weakening of social relations (face-to-face communication) and the fear of loneliness have pushed individuals of all ages to despair and despair. This situation causes failure in education stakeholders, developing negative attitudes towards school/learning and being pushed out of school. In order to prevent these situations, school guidance activities were not interrupted during the epidemic period, and guidance activities were carried out for all individuals during this difficult process. The aim of this study is to examine school psychological counseling and guidance services in basic education institutions in the distance education process. The case study method, one of the qualitative research approaches, was used. According to Creswell (2007), the case study, which is defined as the researcher's in-depth examination of a situation determined over time with data collection tools containing multiple sources (observations, interviews, audio-visuals, documents, reports), is a method in which what happens in the real environment is examined. Within the scope of the research, a semi-structured interview form was prepared by the researchers. A pool of questions was created by preparing a large number of questions suitable for the purpose of the research, and 6 open-ended questions were selected by taking the opinions of field experts. The interview form was examined by the field expert and the language expert and necessary corrections were made. Due to the pandemic period, the interviews were made online or face-to-face, and the interviews took place between 25 minutes and 40 minutes. The study group of this research was selected by the easily accessible case sampling method. It consists of 10 psychological counselor/guidance teachers who work in Malatya, carry out guidance activities during the pandemic period and volunteer to participate in the research. Content analysis was used to analyze the data obtained through the interview form. In the study, it was observed that the people who applied to the guidance services carried out during the distance education process were mostly students, teachers and parents. When the opinions of teachers about the problem areas of the people who apply to the guidance services carried out in the distance education process are examined, educational and personal guidance studies are mostly carried out. In educational guidance; academic success, motivation, exams and test anxiety, efficient study methods, while personal guidance; problems in the family, internet addiction, family and friend relations and effective communication ways are discussed. In this process, psychological counselor/guidance teachers frequently use individual and group interviews, and they see the guidance work carried out in the distance education process less effective than face-to-face education. Teachers who stated that there were differences between the guidance services carried out before and after the epidemic developed different suggestions for the execution of guidance services. The epidemic, which emerged in the first months of 2020, forced the education sector to change and negatively affected the physical and mental health of individuals. It has been determined that students especially apply to the guidance



services carried out during the distance education process, educational and personal guidance studies are carried out intensively, individual / group interviews and seminar methods and techniques are frequently used, and they find the distance guidance services less sufficient than the face-to-face guidance services. According to the teachers, it was determined that the guidance services carried out before and after the epidemic changed in terms of the efficiency of the studies, student participation, the content and quantity of the topics covered. It has been suggested to establish effective cooperation studies by increasing parent-teacher-student communication.

**Keywords:** School Guidance, Distance Education, Epidemic Process, Primary Education

## Giriş

Kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki konularda bireylerin yaşadıkları durumlar karşısında etkili karar verme becerilerini geliştirmek ve var olan problemlerini çözmek için yapılan uzman desteği olarak açıklanan psikolojik danışma, aslında bir gelişim sürecidir (Yeşilyaprak, 2013). 21. yüzyılda bireyin öz haklarına saygı duyma, güven ve gizliliğe önem verme gibi ilkelere önem vererek öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanması için okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri verilmektedir. Sadece öğrencilerin değil öğretmen, okul yöneticisi, veli, okul destek personelleri de öğrencilerin gelişimsel süreçlerini en etkili bir şekilde yürütmek için bu hizmetlere ihtiyaç hissetmektedir (Myrick, 1997).

Bireyin kendini gerçekleştirmesi ve topluma uyumunun sağlanmasına yönelik eğitim ortamında bireyler yaşadığı kişisel, eğitsel ve mesleki tüm sorunlarla daha bilinçli bir yaklaşımla bireye en uygun çözüm yollarının bulunması, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sorumluluğu altındadır. Bireyler bu süreçte sorunları fark etmek, kabul etmek ve çözmek için girişimde bulunurlar. Bireylerin belirttiği bir soru yerine okul içinde geniş önlemler alınmasına odaklanılır (Kuzgun, 2011; Doğan, 2000; Zins ve Elias, 2006; Yalçın 2006).

Genel olarak öğrencilerin etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlamak, zamanı etkili kullanmak, öğrenme motivasyonunu arttırmakla birlikte öğrenme güçlüklerinin üstesinde gelmek, öğrencilerin eğitsel kararlar verebilmesini ve kendine uygun seçimler yapmalarını sağlamak, öğrencilerin kendi kişisel özellikleri ve meslekler hakkında bilgi edinmelerine destek olmak, iletişim becerilerini geliştirmekle birlikte özgüven, özsaygı gibi olumlu duygu ve tutumları geliştirmek, bireylerin psikolojik dayanıklılığını artırmak vb. birçok alanda farklı işlevleri bulunan okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri özellikle okul ve öğrenci ihtiyaçları temelinde ele alınmıştır (Gybers, 2001; Borders, 2002; Dahir, 2009). Bu hizmetlerin uygulanması pandemi döneminde daha önemli hale gelmiştir çünkü psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti kapsamında yapılan önleyici çalışmalar, okullarda sorun olabilecek durumları belirleyerek, henüz onlar daha ortaya çıkmadan ya da ağır sonuçlara meydan vermeden önlemler almayı hedeflemektedir (Totan, 2014).

2020 yılı mart ayından bu yana tüm dünya ülkeleri gibi ülkemizi de etkileyen salgın koşulları öğrenci, öğretmen, veli gibi eğitimin tüm paydaşlarını olumsuz etkilemiştir. Ölüm korkusu, hastalanma endişesi, eve kapanma düşüncesi, okuldan mezun olamama kaygısı vb. olumsuz duygu ve düşünceler bireylerin psikolojik sağlamlığını olumsuz etkilemiştir. Bireylerin kişiliği, yaşı, sosyo-ekonomik-kültürel düzeyi, stresle başa çıkma becerileri, değerleri, yaşam felsefesi vb. pek çok değişkene bağlı olarak bireylerin kaygı ve endişeleri artmıştır.

Salgın döneminde başarısızlık düşüncesiyle baş edememe, sosyal ilişkilerin (yüz yüze iletişim) zayıflaması ile birlikte yalnızlık korkusu her yaşta bireyleri umutsuzluğa ve çaresizliğe itmiştir. Bu durum eğitim paydaşlarında başarısızlığa, okula/öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve okul dışına itilmesine neden olmaktadır. Bu durumların önlenmesi için salgın döneminde okul rehberlik çalışmalarına ara verilmemiş, bu zorlu süreçte tüm bireylere yönelik rehberlik faaliyetleri yürütülmüştür.

Pandemi döneminde vaka sayılarındaki artış oranına göre önlem amaçlı ve kısa dönemlerde tüm okullar eğitim öğretime kapalı olmasına rağmen okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilmeye devam etmiştir. Bireylerin psikolojik sağlamlığının devam etmesi için okullarda yürütülen bu hizmetlere farklı yaş ve koşullardaki eğitim paydaşları başvurmuştur. Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde temel eğitim kurumlarında okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin incelenmesidir.

### Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre araştırmacının zaman içerisinde belirlenmiş bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması, gerçek ortamdaki olanların/ olayların incelendiği bir yöntemdir. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma amacına uygun çok sayıda soru hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuş, alan uzmanlarından görüş alınarak 6 açık uçlu soru seçilmiştir. Görüşme formu alan uzmanı ve dil uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pandemi dönemin dolayısıyla görüşmeler online ya da yüz yüze yapılmış olup görüşmeler 25 dk ile 40 dk arasında değişen zaman aralığında gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Malatya ilinde görev yapan, pandemi döneminde rehberlik faaliyetlerini yürüten ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 psikolojik danışman/rehber öğretmenlerden oluşturmaktadır. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

**Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri**

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim
K1	36	E	13
K2	32	K	9
K3	40	K	8
K4	28	K	6
K5	28	K	5
K6	34	E	11
K7	33	K	11
K8	31	K	10
K9	29	K	7
K10	32	K	10

Tablo 1'de araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri bulunmaktadır. Tablo verilerine göre 28 ile 40 yaş aralığında, mesleki deneyimleri 5 ile 13 yıl arasında değişen 2 erkek 8 kadın olmak üzere toplam 10 öğretmen çalışmaya katılmıştır.

## Bulgular

**Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilere ilişkin öğretmen görüşleri**

Temalar	Katılımcılar	f	%
Öğrenci	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	10	31,2
Öğretmen	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10	9	28,1
Veli	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	8	25
Yönetici	K5, K7, K8, K9	4	12,5
Hizmetli	K1	1	3,2
Toplam		32	100

Tablo 2’de uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre rehberlik hizmetlerine sırasıyla; öğrenciler (f=10), öğretmen (f=9), veli (f=8), yönetici (f=4) ve hizmetliler (f=1) başvurmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine özellikle öğrencilerin katıldığı görülmüştür.

**Tablo 3. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilerin sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri**

Temalar	Katılımcılar	f	%
Eğitsel Rehberlik	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	10	52,6
Kişisel Rehberlik	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10	8	42,2
Mesleki Rehberlik	K6	1	5,2
Toplam		19	100

Tablo 3’te uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilerin sorun alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre başvuranlar eğitsel rehberlik (f=10), kişisel rehberlik (f=8) ve mesleki rehberlik (f=1) sorun alanlarına ilişkin durumlarını paylaşmışlardır. Eğitsel rehberliğe ilişkin; akademik başarı (K1, K9), motivasyon (K1, K7), sınavlar hakkında bilgi (K7, K9), sınav kaygısı (K8, K9) ve verimli ders çalışma (K1, K8, K9) konuları ele alınmıştır. Kişisel rehberliğe ilişkin; ailede yaşanan sorunlar (K5), internet bağımlılığı (K5), aile ve arkadaş ilişkileri (K7, K9) ve etkili iletişim yolları (K7, K9) konularına özgü sorunlar ifade edilmiştir.

**Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri**

Temalar	Katılımcılar	f	%
Bireysel ve grup görüşmeleri	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10	9	36
Seminer	K1, K4, K6, K8, K9	5	20
Anket ve envanter	K2, K3, K6, K7, K10	5	20



Grup rehberliği	K1, K5, K7	3	12
Psikoeğitim	K1	1	4
Gözlem	K3	1	4
Problem Tarama	K2	1	4
Toplam		25	100

Tablo 4’te uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler sırasıyla bireysel ve grup görüşmeleri (f=9), seminer (f=5), anket ve envanter (f=5), grup rehberliği (f=3), psikoeğitim (f=1), gözlem (f=1) ve problem tarama (f=1) yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin özellikle bireysel ve grup görüşmelerini kullandıkları görülmüştür. Taylı’ya (2008) göre değerlendirme metotları toplanan bilginin türüne ve öğrenci, öğretmen, ebeveyn, yönetici gibi bilgi kaynaklarına bağlı olarak değişmektedir. Bu araçlardan bazıları değerlendirme konferansları, yazılı değerlendirme raporları, öğretmen sunumları, akran grup süpervizyonudur.

**Tablo 5. Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin etki düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri**

Temalar	Katılımcılar	f	%
Yeterli	K9	1	10
Kısmen Yeterli	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8	8	80
Yetersiz	K10	1	10
Toplam		10	100

Tablo 5’te uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin etki düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerden 1’i rehberlik hizmetlerinin etki düzeyini yeterli bulurken 8’i kısmen yeterli bulmakta ve 1’i yetersiz bulmaktadır. Araştırma verilerine göre öğretmenler bu süreçte yaptıkları rehberlik hizmetlerini yüz yüze eğitim dönemindeki çalışmaları ile kıyaslamışlar ve bu dönemde yapılan çalışmaları çoğunlukla yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenler özellikle; geri bildirim alınamaması (K1), daha az mesleki doyum yaşanması (K1, K7), öğrencilerle iletişim kısıtlı olması(K3), öğrencilerin motivasyonu az olması (K3, K4, K5), öğrenci katılımının az olması (K4, K6), öğrencilerle görüşmelerde güvenilir ve gizli bir altyapı sağlanamaması (K5), öğrencilerin ekranda dikkatlerinin çabuk dağılması (K8), okuldaki her öğrenciye ulaşılabilmesi (K10) ve öğrencilerin öğrenmeye psikolojisindeki olumsuz değişimler yaşamaları (K10) sebeplerinden dolayı uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin etki düzeyini kısmen yeterli bulmaktadırlar.

**Tablo 6. Salgın öncesi ve sonrası yürütülen rehberlik hizmetleri arasındaki farklara ilişkin öğretmen görüşleri**

Temalar	Katılımcılar	f	%
Uzaktan eğitim ile yapılan faaliyetlerin verimliliği düşüktü.	K2, K3, K6, K8	4	14,8
Öğrenciler daha az tanınmaktadır.	K3, K5, K6, K8	4	14,8
Öğrenci-öğrenci ve öğrenci –öğretmen arasındaki etkili iletişim imkânı azaldı.	K3, K5, K8, K9	4	14,8
Uyguladığım etkinliklerin konu alanları ve uygulama sıklığı değişti	K1, K7, K8, K9	4	14,8
Teknolojik araçları kullanma oranı arttı	K1 K3 K4	3	11,2
Öğrencileri gözlem oranı düştü	K3, K6, K10	3	11,2
Grup rehberliği uygulama sayısı azaldı.	K5, K8	2	7,3
Teknolojik araçlar vasıtasıyla rehberlik uygulamalarına erişilebilirlik oranı arttı.	K3	1	3,7
Tercih danışmanlığı daha kolay oldu.	K5	1	3,7
Bazı dezavantajlı öğrenci ve velilere ulaşamadı.	K10	1	3,7
Toplam		27	100

Tablo 6’da salgın öncesi ve sonrası yürütülen rehberlik hizmetleri arasındaki farklara ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler bu süreçte yürüttükleri rehberlik hizmetlerini uzaktan eğitim ile yapılan faaliyetlerin verimliliği düşük olması ( $f=4$ ), öğrencileri daha az tanımasını ( $f=4$ ), öğrenci - öğrenci ve öğrenci –öğretmen arasındaki etkili iletişim imkânının az olması ( $f=4$ ), uygulanan etkinliklerin konu alanları ve uygulama sıklığı değişmesi ( $f=4$ ) açılarından farklı bulmaktadırlar.

**Tablo 7. Rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri**

Temalar	Katılımcılar	f	%
Veli-öğretmen-öğrenci iletişimi artırılmalı ve işbirliği kurulmalı	K2, K6, K8	3	25,3
Rehberlik hizmetlerinin önemsenmesi için okullar düzeyinde farklı çalışmaların planlanması	K10	1	8,3
Öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesinin artırılması	K1	1	8,3
Tematik konu temelinde destek materyallerinin geliştirilmesi	K1	1	8,3
Önleyici hizmetlerin sayısının ve niteliğinin artırılması	K7	1	8,3
Veliler, öğrencilerin psikolojik sağlamlığını artırılması yönünde bilgilendirilmeli	K2	1	8,3
Pandemi sonrasında okul sürecinin etkili olması için faaliyetler planlanmalı	K3	1	8,3

Okuldaki her branştan öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için çalışmalar yapılması	K5	1	8,3
Öğretmenlerde yer alan “Rehberlik faaliyetleri, sadece rehber öğretmenin işidir.” anlayışı değiştirilmelidir.	K6	1	8,3
Öğrencilerin rehberlik çalışmalarına erişimini kolaylaştırma için TV’den rehberlik çalışmalarının yapılması	K9	1	8,3
Toplam		12	100

Tablo 7’de rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo verilerine göre öğretmenler; veli-öğretmen-öğrenci iletişimi artırılması ve işbirliği kurulması (f=3), rehberlik hizmetlerinin önemsenmesi için okullar düzeyinde farklı çalışmaların planlanması (f=1), öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesinin artırılması (f=1), tematik konu temelinde destek materyallerinin geliştirilmesi (f=1) yönünde farklı öneriler geliştirmişlerdir.

### Sonuç

Uzaktan eğitim sürecinde temel eğitim kurumlarında okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- 28 ile 40 yaş aralığında, mesleki deneyimleri 5 ile 13 yıl arasında değişen 2 erkek 8 kadın olmak üzere toplam 10 öğretmen çalışmaya katılmıştır.
- Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine sırasıyla; öğrenciler, öğretmen, veli, yönetici ve hizmetliler başvurmuştur. Özellikle öğrencilerin katıldığı görülmüştür.
- Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerine başvuran kişilerin eğitsel rehberlik, kişisel rehberlik ve mesleki rehberlik sorun alanlarına ilişkin sorun alanları bulunmaktadır. Eğitsel rehberliğe ilişkin; akademik başarı, motivasyon, sınavlar hakkında bilgi, sınav kaygısı ve verimli ders çalışma konuları ele alınmıştır. Kişisel rehberliğe ilişkin; ailede yaşanan sorunlar, internet bağımlılığı, aile ve arkadaş ilişkileri ve etkili iletişim yolları konularına özgü sorunlar ifade edilmiştir
- Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinde; bireysel ve grup görüşmeleri, seminer, anket ve envanter, grup rehberliği, psikoeğitim, gözlem ve problem tarama yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar.
- Uzaktan eğitim sürecinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin etki düzeyini öğretmenler daha çok kısmen yeterli bulmaktadırlar.
- Öğretmenler salgın öncesi ve sonrası yürütülen rehberlik hizmetlerini; uzaktan eğitim ile yapılan faaliyetlerin verimliliği düşük olması, öğrencileri daha az tanımaları, öğrenci - öğrenci ve öğrenci – öğretmen arasındaki etkili iletişim imkânının az olması, uygulanan etkinliklerin konu alanları ve uygulama sıklığı değişmesi açılarından farklı bulmaktadırlar.

- Rehberlik hizmetlerinin daha nitelikli uygulanmasına ilişkin öğretmen veli-öğretmen-öğrenci iletişimi artırılması ve işbirliği kurulması, rehberlik hizmetlerinin önemsenmesi için okullar düzeyinde farklı çalışmaların planlanması, öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık seviyesinin artırılması, tematik konu temelinde destek materyallerinin geliştirilmesi yönünde farklı öneriler geliştirmişlerdir.

### Kaynakça

- Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections on the four focus articles. *Professional School Counseling*, 5(3), 180-185.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Dahir, C. A. (2009). School counseling in the 21st Century: Where lies the future? Introduction to special section. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 3-5.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57-67.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-106.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. (3. Baskı). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Taylı, A. (2008). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilebilirliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 133- 146.
- Totan, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yeşilyaprak, B. (2013). 21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. *Gelişimsel yaklaşım*, (21. Baskı). Ankara: Nobel yayın.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.), *Children's Needs III*. National Association of School Psychologist, (1-13), Bethesda, MD: National Ass of School Psychologists.

## Uzaktan Eğitimde Sürecinde Ailelerin “Aile Eğitimi” Taleplerinin İncelenmesi

**Dr. Dilek Kırnık, Yahya Altunkaynak, Hümeysra Oruç**

### Özet

Toplumun yapı taşı olarak belirtilen aile; bireylerin fizyolojik, toplumsal ve psikolojik tüm gereksinimlerini karşılamaktadır. Bireyleri toplumda yaşamaya hazırlama sorumluluğu bulunan ailelerde, eğitimin gerekliliği giderek önem kazanmakta ve eğitimin içeriği de çocukların farklılaşan öğrenme ihtiyaçları ile değişmektedir. Salgın sonrası uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşması ile çocukların eğitim yaşantısında daha fazla görev alan aileler çocuklarına bu dönemde nasıl yaklaşmaları gerektiğini belirlemede zorlanmaktadırlar. Değişen öğrenme koşulları, farklılaşan eğitim standartlarına uyum sağlamak durumunda olan öğrencilere destek olmak ve nitelikli eğitim imkânlarından faydalanmalarını sağlamak amacıyla olan ailelerin farklı konulardaki bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından “Aile Mektebi Projesi” yürütülmüştür. Her ay farklı konuların ele alındığı bu projede ailelere uzmanlar tarafından eğitimler verilmiş, ailelerin tüm soru ve sorunlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı Aile Mektebi projesi kapsamında ailelerin en çok talep ettikleri konuları belirlemek ve uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları sorun alanlarını tespit etmektir. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Baltacı’ya (2019) göre incelediği soruna ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve durumun doğal ortamındaki biçimini anlamaya yönelik çabaların bütünü olan nitel araştırma, bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış form İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından ildeki tüm ailelerin erişimine açılmış, proje içeriği ve dokümanları paylaşılmıştır. Dijital ortamda aileler tarafından doldurulan veriler ana bilgisayar üzerinden takip edilmiştir. İlkokul, Ortaokul ve Lise düzeyindeki öğrencilere yönelik velilerinin ihtiyaç hissettikleri eğitim başlıkları ve bu başlıklarda sormak istedikleri sorular görüşme formu ile toplanmıştır. Dijital ortamla toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilerek tablo şeklinde verilmiştir. Araştırma verilerine göre ilkokulda öğrencisi bulunan aileler aile içi iletişim, teknolojik oyun standartları, öfke yönetimi ve psikolojik sağlık konularında eğitim talepleri bulunurken ortaokulda öğrencisi bulunan veliler verimli ders çalışma yöntemleri, motivasyon, güvenli internet kullanımı ve etkili iletişim becerileri konularında eğitim talepleri bulunmakta ve lisede öğrencisi bulunan veliler başarılı olmanın yolları, etkili iletişim becerileri, ulusal sınavlara hazırlık, motivasyon ve bağımlılıkla mücadele konularında eğitim talep etmektedirler. Aileler en çok kendi çocuklarını tanımaya yönelik sorular sordukları görülmüştür. “Benim çocuğum... özellikleri var. Ne yapmalıyım?” gibi öğrencinin kişisel özelliklerine yönelik çözüm yolları aradıkları belirlenmiştir. Akademik başarı, motivasyon ve okuma kültürünü geliştirme konularını merkeze alarak öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını geliştirmek ve okula dönüşte öğrenme kaybı yaşamamaları için önlemler almaya yönelik sorular sormaktadırlar. Uzaktan eğitim sürecinde de ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumlarından uzakta öğrenme süreçlerini devam ettiren



öğrenciler, ailelerinin doğru yönlendirmesine, motive edilerek birlikte öğrenmeye, yaşam alanlarının eğitim ortamına dönüştürülmesine, ailelerin ilgisine ve rehberliğine her zamankinden daha çok ihtiyaç hissetmektedirler. Farklılaşan eğitim standartlarına uyum sağlamak durumunda olan öğrenciler ve aileler uzmanlar tarafından verilecek planlı bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Salgın sonucunda farklılaşan eğitim uygulamalarında aileler açısından öğrencilerin sosyal, psikolojik ve biyolojik gereksinimlerin önemli olduğu, uzaktan eğitimde akademik başarının geliştirilmesinin önemsendiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Salgın Süreci



## **Investigation of "Family Education" Demands of Families in the Process of Distance Education**

### **Abstract**

The family, which is defined as the building block of society; meets all the physiological, social and psychological needs of individuals. In families that have the responsibility of preparing individuals to live in society, the necessity of education is becoming increasingly important and the content of education is changing with the differing learning needs of children. With the spread of the distance education process after the epidemic, families who take more roles in the education life of children have difficulty in determining how they should approach their children in this period. The "Family School Project" was carried out by the Malatya National Education Directorate in order to support the students who have to adapt to changing learning conditions, differing education standards and to meet the information needs of families on different subjects, who aim to benefit from quality education opportunities. In this project, in which different subjects are discussed every month, trainings were given to the families by experts, and studies were carried out to address all the questions and problems of the families. The aim of this study is to determine the most demanded subjects by families within the scope of the Family School project and to identify the problem areas they need in the distance education process. Structured interview forms were used in the qualitative research design. According to Baltacı (2019), qualitative research, which is the whole of interrogative and interpretive efforts to understand the natural environment of the situation, uses qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis for the solution of a problem. The structured form developed by the researchers was opened to the access of all families in the province on the web page of the Provincial Directorate of National Education, and the project content and documents were shared. The data filled in by the families in the digital environment were followed through the main computer. The education titles that the parents needed for primary, secondary and high school students and the questions they wanted to ask in these titles were collected with the interview form. The data collected through digital media were evaluated by content analysis and given in the form of a table. According to the research data, parents with students in primary school have training demands on family communication, technological gaming standards, anger management and resilience, while parents with students in secondary school have training demands on efficient study methods, motivation, safe internet use and effective communication skills. Parents who have students demand training on ways to be successful, effective communication skills, preparation for national exams, motivation and fight against addiction. It was observed that families mostly asked questions about getting to know their own children. "My child.... It has features. What should I do?" It was determined that they sought solutions for the personal characteristics of the student, such as By focusing on academic success, motivation and developing a reading culture, they ask questions to take measures to improve the psychological resilience of students and prevent them from experiencing learning loss when returning to school. In the distance





education process, families have great responsibilities. Students who continue their learning processes away from educational institutions feel the need for the right guidance of their families, to learn together by being motivated, to transform their living spaces into an educational environment, and to care and guidance from their families more than ever. Students and families who have to adapt to differing education standards need a planned education given by experts. It has been determined that the social, psychological and biological needs of students are important in terms of families in educational practices that have differentiated as a result of the epidemic, and it is important to improve academic success in distance education.

**Keywords:** Family Education, Distance Education, Epidemic Process,



## Giriş

Toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesi, insanların yaşam kalitesinin artırılmasında şüphesiz eğitim önemli bir yere sahiptir. Çocuk doğduğu andan itibaren bir öğrenme sürecinde yer almaktadır. Eğitimsel gelişim için çocukların kendilerini eğitecek başka insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu aşamada ilk öğrenme uygulamaları aile eğitimi ile başlar çünkü aile eğitimin başlangıcıdır. Çocukların yetişmesinde önemli sorumlulukları bulunan aileler çocuklarını öğrenmeye karşı motive etmekte, ilgi alanları belirlemelerinde rehberlik yapmakta ve olumlu davranış geliştirmesinde anahtar rol oynamaktadır. Henüz akademik öğrenme yaşantısına başlamayan çocuklarda temel değerlerin kazandırılması ve öğrenmeye hazır olmasında aile içinde eğitimler etkilidir.

Ailelerin eğitime olumlu katkıları olduğu gibi olumsuz etkileri de olabilmektedir. Aile desteğinin olmadığı ya da olumsuz yönlendirmesi sonucunda başarısızlık, psikoloji bozukluğu, kendine güven kaybı, kaygı, kararsızlık gibi birçok istenmeyen durum oluşmaktadır (Güven-Yıldırım, Köklükaya ve Selvi, 2015). Aile bireylerinin çocukların eğitimsel başarısında belirleyici etkileri bulunmaktadır (Erjem, 2000; Feldman, 2003; Kepçeoğlu, 1994). Bu nedenle eğitimin önemli saçı ayaklarından biri olan ailelerin de belli desteklere ihtiyacı olmaktadır. Koç Arkan'a (2020) göre toplumun geleceği olan çocukların informal olarak aileden aldığı ve formal olarak okulda gördüğü eğitimin harmanlanması gerekmektedir. Aileden alınan eğitim okullardaki eğitimin başarılı olmasına katkı sunmakta ve çocuğun gelecekteki yaşamını etkilemektedir.

Ailelerin çocuklarına destek verebilmesi, yapısal süreçlerde aktif olmaları için kendilerinin de uzman desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle 2020 yılı başından beri tüm sektörleri etkileyen Covid 19 salgını ile birlikte öğrencilerin okul yaşamı kısa dönem de olsa sonlandırılmış ve tüm öğrenme süreçleri online olarak yapılmaktadır. Bu durum evde öğrenme imkânlarını arttırmış ve ailelerin öğretmenlerle işbirliği için öğrencilerin eğitimsel gelişimlerinde daha fazla emek vermelerini gerektirmiştir (Cavkaytar, 2000; Çamlıbel-Çakmak, 2010). Olağanüstü yaşanan bu olay karşısında aileler öğrencilerine yardım etmek konusunda kaygılandırmış, evde öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sorumlulukların belirlenmesi için eğitim talepleri açığa çıkmıştır. Bu kapsamda değişen öğrenme koşulları, farklılaşan eğitim standartlarına uyum sağlamak durumunda olan öğrencilere destek olmak ve nitelikli eğitim imkânlarından faydalanmalarını sağlamak amacıyla olan ailelerin farklı konulardaki bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından "Aile Mektebi Projesi" yürütülmüştür. Her ay farklı konuların ele alındığı bu projede ailelere uzmanlar tarafından eğitimler verilmiş, ailelerin tüm soru ve sorunlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Aile Mektebi projesi kapsamında ailelerin en çok talep ettikleri konuları belirlemek ve uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları sorun alanlarını tespit etmektir.

## Yöntem

Nitel araştırma deseninde yapılan araştırmada yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Baltacı'ya (2019) göre incelediği soruna ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve durumun doğal ortamındaki biçimini anlamaya yönelik çabaların bütünü olan nitel araştırma, bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış form İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından ildeki tüm ailelerin erişimine açılmış, proje içeriği ve dokümanları paylaşılmıştır. Dijital ortamda aileler tarafından doldurulan veriler ana bilgisayar üzerinden takip edilmiştir. İlkokul, Ortaokul ve Lise düzeyindeki öğrencilere yönelik velilerinin ihtiyaç hissettikleri eğitim başlıkları ve bu başlıklarda sormak istedikleri sorular görüşme formu ile toplanmıştır. Dijital ortamla toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilerek tablo şeklinde verilmiştir.

## Çalışma Grubu

İlkokul, Ortaokul ve Lise düzeyindeki öğrencileri bulunan 1378 veli tarafından açılan form doldurulmuştur. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcı özellikleri**

Katılımcılar	Özelliler	f
Cinsiyet	Kadın	927
	Erkek	451
Öğrencisi Bulunan Eğitim Kademesi	Okulöncesi	542
	İlkokul	756
	Ortaokul	522
	Lise	89

Tablo 1'de Aile Mektebi projesine katılan katılımcıların özelliklerine bakıldığında formu dolduranların 927 kadın ve 451 erkektir. Projeye 542 okulöncesi, 756 ilkököl, 522 ortaokul ve 89 lise velisi kayıt yapmıştır. Kayıt yapılırken bir velinin birden fazla çocuğu olduğu için eğitim kademelerindeki sayı, toplam başvurudaki sayıdan fazladır. Aile mektebine yoğunlukla temel eğitim düzeyinde başvuru olduğu görülmektedir.

## Bulgular

**Tablo 2. Aile Mektebi projesi kapsamında ailelerin en çok talep ettikleri konu alanları**

Aylar	İlkokul	Ortaokul	Lise
Ocak-Şubat (Online)	Özel Eğitimde Veli Olmak Sınav kaygısıyla baş etme Salgın sürecinde çocuklarla etkili iletişim becerileri		

	Bağımlılık riskine karşı çocuklarımızı korumak Çocuklarda sosyal ve kültürel becerilerin geliştirilmesi Aile ve okuma kültürü 21. yy becerileri ve eğitimde değişim		
Mart (Online)	Psikolojik sağlamlık ve mutluluk Ailenin başarı üzerindeki rolü	Psikolojik sağlamlık Etkili iletişim becerileri	Psikolojik sağlamlık Başarılı olmanın yolları
Nisan (Online)	Öfke yönetimi Ailede oyun ve teknolojik oyun	Verimli ders çalışma ve motivasyon Sorumluluk bilinci	Etkili iletişim becerileri Motivasyon
Mayıs (Online)	Çocuk İstismarının Önlenmesi Teknoloji bağımlılığı	Kaygı yönetimi	Bağımlılıkla Mücadele Ulusal sınavların özellikleri
Haziran (Yüz Yüze)	Aile içi iletişim	Aile içi iletişim Güvenli İnternet Kullanımı	Gençlerle iletişim Sınavlara hazırlık ve motivasyon

Tablo 2’de Aile Mektebi projesi kapsamında ailelerin en çok talep ettikleri konu alanları yer almaktadır. Bu kapsamda Ocak-Şubat aylarında ilkökul, Ortaokul ve Lise düzeyinde “Özel Eğitimde Veli Olmak, Sınav kaygısıyla baş etme, Salgın sürecinde çocuklarla etkili iletişim becerileri, Bağımlılık riskine karşı çocuklarımızı korumak, Çocuklarda sosyal ve kültürel becerilerin geliştirilmesi, Aile ve okuma kültürü, 21. yy becerileri ve eğitimde değişim konuları ele alınırken Mart ayında İlkokulda öğrencisi bulunan veliler için “Psikolojik sağlamlık ve mutluluk, Ailenin başarı üzerindeki rolü” konuları, ortaokulda öğrencisi bulunan veliler için “Psikolojik sağlamlık, Etkili iletişim becerileri” ve lisede öğrencisi bulunan veliler için “Psikolojik sağlamlık, Başarılı olmanın yolları” konuları ele alınmıştır. Nisan ayında İlkokulda öğrencisi bulunan veliler için “Öfke yönetimi, Ailede oyun ve teknolojik oyun” konuları, ortaokulda öğrencisi bulunan veliler için “Verimli ders çalışma ve motivasyon, Sorumluluk bilinci” ve lisede öğrencisi bulunan veliler için “Etkili iletişim becerileri, Motivasyon” konuları ele alınmıştır. Mayıs ayında İlkokulda öğrencisi bulunan veliler için “Çocuk İstismarının Önlenmesi, Teknoloji bağımlılığı” konuları, ortaokulda öğrencisi bulunan veliler için “Kaygı yönetimi” ve lisede öğrencisi bulunan veliler için “Bağımlılıkla Mücadele, Ulusal sınavların

özellikleri” konuları ele alınmıştır. Haziran ayında yüzü yüze gerçekleşen eğitimlerde İlkokulda öğrencisi bulunan veliler için “Aile içi iletişim” konuları, ortaokulda öğrencisi bulunan veliler için “Aile içi iletişim, Güvenli İnternet Kullanımı” ve lisede öğrencisi bulunan veliler için “Gençlerle iletişim, Sınavlara hazırlık ve motivasyon” konuları ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde özel eğitim, iletişim, bağımlılık, psikolojik sağlamlık, akademik gelişim temalarında eğitimlerin talep edildiği görülmektedir.

**Tablo 3. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların özellikleri**

Soruların kapsamı	f	%
Çocuklarını tanımaya yönelik sorular	455	78,5
Sistemi tanımaya yönelik sorular	127	21,5
Toplam	579	100

Tablo 3’te Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların özellikleri incelenmiştir. Online yapılan eğitimlerde uzmanların sunumlarından sonra ailelerin online sistemde chat üzerinde sordukları sorular incelenmiştir. Aileler çocuklarını tanımaya yönelik 455 soru sorarken sistemi tanımaya yönelik 127 soru sormuşlardır. Ailelerin çocuklarını tanımaya yönelik daha çok soru sordukları görülmüştür.

**Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların amaçları**

Soruların amaçları	f	%
Akademik gelişimi sağlamaya yönelik	281	48,5
Sosyal gelişimi sağlamaya yönelik	251	43,3
Diğer	47	8,2
Toplam	579	100

Tablo 4’te uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların amaçları yer almaktadır. Online yapılan eğitimlerde uzmanların sunumlarından sonra ailelerin online sistemde chat üzerinde sordukları sorular incelenmiştir. Aileler akademik gelişimi sağlamaya yönelik 281, sosyal gelişimi sağlamaya yönelik 251, diğer alanda 47 soru sormuşlardır. Ailelerin daha çok akademik gelişimi sağlama amacıyla sorular sordukları görülmüştür.

**Tablo 5. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların temaları**

Soruların temaları	f	%
Akademik başarı	210	36,2
Motivasyon	189	32,6
Bağımlılıkla mücadele	124	21,4
Okuma kültürünü	56	9,8
<b>Toplam</b>	<b>579</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların temaları yer almaktadır. Online yapılan eğitimlerde uzmanların sunumlarından sonra ailelerin online sistemde chat üzerinde sordukları sorular incelenmiştir. Aileler akademik başarı temasında 210, motivasyon temasında 189, bağımlılıklar mücadele konusunda 124 ve okuma kültürü temasında 56 soru sormuşlardır. Ailelerin daha çok akademik başarı temasında sorular sordukları görülmüştür.

### Sonuç

Uzaktan eğitim sürecinde de ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumlarından uzakta öğrenme süreçlerini devam ettiren öğrenciler, ailelerinin doğru yönlendirmesine, motive edilerek birlikte öğrenmeye, yaşam alanlarının eğitim ortamına dönüştürülmesine, ailelerin ilgisine ve rehberliğine her zamankinden daha çok ihtiyaç hissetmektedirler. Farklılaşan eğitim standartlarına uyum sağlamak durumunda olan öğrenciler ve aileler uzmanlar tarafından verilecek planlı bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Salgın sonucunda farklılaşan eğitim uygulamalarında aileler açısından öğrencilerin sosyal, psikolojik ve biyolojik gereksinimlerin önemli olduğu görülmüştür.
- Ailelerin; özel eğitim, iletişim, bağımlılık, psikolojik sağlık, akademik gelişim temalarında eğitimlerin talep edildiği görülmektedir.
- Aileler çocuklarını tanımaya ve eğitim sistemi tanımaya yönelik soru sordukları ancak çocuklarını tanımaya yönelik daha çok soru sordukları görülmüştür.
- Ailelerin akademik gelişimi sağlamaya, sosyal gelişimi sağlamaya ve diğer alanları tanıma amacıyla soru sordukları ancak daha çok akademik gelişimi sağlama amacıyla sorular sordukları görülmüştür.
- Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin eğitimde sordukları soruların temaları incelendiğinde akademik başarı, motivasyon, bağımlılıklar mücadele ve okuma kültürü temalarında sordukları ancak ailelerin daha çok akademik başarı temasında sorular sordukları görülmüştür.



- Araştırma kapsamında ailelerin çocuklarının farklı becerilerle donatıldığını ve her çocuğun özel bir yetenekle dünyaya geldiğini bilmeleri gerektiği vurgulanmış ve aileler çocuklarına zengin bir eğitim ortamı sunmaları önerilmektedir.

### Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388

Cavkaytar, Atilla (2000). Okulöncesi Eğitimde Okul, Aile, Çevre İşbirliği, Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. (Edt: Sefik Yasar) Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.133–143,

Çamlıbel- Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(20), 1-17.

Erjem, Y. (2000). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin işlevi, öğretmenlik meslek bilgisi programına katılan öğrenciler üzerine bir araştırma. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 25-29.

Feldman, D. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. Human Resource Management Review,13, 499–531.

Güven-Yıldırım, E., Köklükaya, A. N ve Selvi, M. (2015). Öğretim materyali olarak 3- idiot filmi ile öğretmen adaylarının günlük hayatta fenin kullanımı ve eğitimde aile rolü üzerine görüşlerinin belirlenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 94-105.

Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.

Koç Akran, S. (2020). Türkiye’deki z kuşakların eğitiminde ailenin rolü: Jean Jacques Rousseau’nun “Emile ya da eğitim üzerine” örneği . Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (2), 79-100 . DOI: 10.31463/aicusbed.731696

## Pandemi Sürecinde Online Terapi Uygulamaları Üzerine Bir Derleme

**Öğr. Gör. Pınar Aka, Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Özk**

### Özet

COVID-19 salgını, dünya çapında milyonlarca insan için olumsuz fiziksel ve psikolojik sağlık etkileri olan küresel bir halk sağlığı krizi olarak ortaya çıktı. Virüsün yayılmasını engelleme çabaları nedeniyle bireylere sunulan yüz yüze terapi hizmetlerinin bir kısmının online olarak sunulmaya devam edildi. Bu durum, danışanlarını şahsen görmeye alışmış bir çok terapistin önceki deneyimlerine veya çevrimiçi terapiye yönelik tutumlarına bakılmaksızın, video konferans yoluyla çevrimiçi terapi sağlamaya geçtiği anlamına geliyordu. Benzer şekilde terapi hizmetlerini yüz yüze almaya alışmış danışanların da yeni durumu kabullenmesi ve alışması anlamına geliyordu. Yapılan çalışmalar online terapi hizmetlerinin psikolojik desteğe ulaşılabilirliği kolaylaştırması ve ekonomik olması gibi olumlu yönleri yanında yasal ve etik alt yapısının henüz tam olarak oluşmaması ve online tanı koyma gücü gibi zorlukları olduğunu ortaya koymuştur. Uzun zamandır dünyayı etkisine almış olan COVID-19 salgını nedeniyle kısıtlı yaşam alanında bireylerin ruhsal sorunlar yaşadıkları ve bunların üstesinden gelmek için online terapi hizmetlerinin bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ülkemizde bu konu ile ilgili olarak yapılan çalışmaların azlığı dikkate alındığında bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu derlemenin amacı salgın döneminde ortaya çıkan online terapi hizmetlerinin etkililiğini bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktır. Bu amaçla online terapi uygulamaları ile ilgili yerli ve yabancı literatürden çalışmalar derlenmiş ve özetlenmiştir. Çalışmaların önemli bir kısmında salgın döneminde değişen yaşam koşullarına bağlı olarak online terapi hizmetlerinin önemli bir gereksinim olarak ortaya çıktığı, terapistler ve hastalar açısından maliyet ve zaman kolaylığı sağladığı öne çıkmıştır. Ayrıca tanı koyma ve etik altyapısının oluşturulmasındaki zorlukların devam ettiği de öne çıkan konulardır.

**Anahtar Kelimeler:** *Pandemi, Karantina, Online Terapi Hizmetleri*





## A Review on Online Therapy Applications in the Pandemic Process

### Abstract

The COVID-19 pandemic has emerged as a global public health crisis with adverse physical and psychological health effects for millions of people worldwide. Due to the efforts to prevent the spread of the virus, some of the face-to-face therapy services offered to individuals continued to be continued online. This means that many therapists accustomed to seeing their clients in person have switched to providing online therapy via videoconferencing, regardless of previous experience or attitudes towards online therapy. Similarly, it means that clients who were accustomed to receiving therapy services face-to-face, are getting used to the new situation. Studies have revealed that online therapy services have positive aspects such as facilitating access to psychological support and being economical, as well as difficulties such as the fact that the legal and ethical infrastructure has not yet been fully formed and the difficulty of online diagnosis. Due to the COVID-19 epidemic, which has affected the world for a long time, it is seen that individuals experience mental problems in the limited living space and online therapy services have emerged as a need to overcome them. Considering the scarcity of studies on this subject in our country, the importance of this study emerges. The aim of this review is to consider the effectiveness of online therapy services that emerged during the epidemic period from a holistic perspective. For this purpose, studies from domestic and foreign literature on online therapy applications were compiled and summarized. In a significant part of the studies, it has come to the fore that online therapy services emerged as an important requirement due to the changing living conditions during the epidemic period, providing cost and time convenience for therapists and patients. In addition, the difficulties in diagnosing and establishing the ethical infrastructure are also prominent issues.

**Keywords:** *Pandemic, Quarantine, Online Therapy Services*



## Giriş

COVID-19 pandemisinin fiziksel sağlığın yanında zihinsel sağlığı ve refahı da etkilediğine dair ortak bir görüş mevcuttur. Pandemi sürecindeki karantina, izolasyon, sosyal mesafe, hasta olma korkusu, yakınına kaybetme korkusu, damgalanma korkusu, ayrımcılık gibi bir çok faktör, ruh sağlığı üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilir. Özellikle artan yalnızlık ve azalan sosyal etkileşimler, çeşitli zihinsel bozukluklar için iyi bilinen risk faktörleridir. Yaşanan sürecin yarattığı zorluklar, bireylerde korku, depresyon ve kaygı yaratabilir veya şiddetlendirebilir. Bu endişeler uzarsa, panik, obsesif-kompulsif, stres ve travmayla ilgili bozukluklar dahil olmak üzere yetişkin erkek ve kadınlarda ciddi ve engelleyici zihinsel sağlık koşulları riskini artırabilir. Psikopatolojik bir bakış açısından, mevcut pandemi, ruh sağlığı uzmanları için nispeten yeni bir stres etkeni veya travma biçimi olarak görülmektedir (Brooks ve diğ.,2020; Panagiotti ve diğ.,2018; Kang ve diğ., 2019).

Pandemi süreci genel nüfusun önceliklerini değiştirdiği gibi psikiyatristler ve diğer ruh sağlığı profesyonelleri de dahil olmak üzere sağlık çalışanlarının gündemini etkiledi. Dünyanın her yerinde, psikiyatri klinikleri, ruh sağlığı sorunları olan kişilere ve aynı zamanda psikiyatrik tanısı olmayan ve pandeminin psikososyal sonuçlarından muzdarip kişilere bakım ve destek sağlamak için uygulamalarını değiştirmek zorunda kaldı. Psikiyatrik yardıma ihtiyaç duyanların sayısındaki artış göz önüne alındığında mevcut uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi zorunlu hale geldi (Brooks ve diğ.,2020; Shigemura ve diğ., 2019; Yu-Tao, ve diğ.,2020; Kang ve diğ., 2019). Sonuçta hastalarını bizzat görmeye alışmış bir çok terapist önceki deneyimlerinden ve çevrimiçi terapiye olan yaklaşımlarından bağımsız olarak online terapi hizmeti sunmaya başlamıştır (Békés ve Aafjes-van Doorn,2020). Bu yazıda, mevcut salgın sürecinde uygulanan online terapi uygulamaları üzerinde yakın tarihte yapılmış olan çalışmaları ve deneyimleri sentezleyerek sunmak amaçlanmıştır.

### Online Terapi'nin Tarihçesi

Online terapi, bir terapistle etkileşim sürecini tanımlamak için oluşturulmuş bir terimdir. Nitelikli ruh sağlığı profesyonelleri ile müşterilerini birbirine bağlamak için interneti kullanan her türlü profesyonel terapötik etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth, 2000; Rochlin ve diğ., 2004). Online terapi çoğunlukla online danışmanlık hizmetleri ile karıştırılmaktadır. Ancak online danışmanlıkta terapist ve danışan arasında nadiren yapılandırılmış bir tedavi programı kullanılır ve daha çok tavsiye verme ve psikolojik sorunların tedavisinde destek olma amacı vardır. Online tabanlı tedavi programları ise sıklıkla bilişsel-davranışçı terapi ilkelerini içerir, yapılandırılmıştır ve bir kanıt tabanına sahiptir (Abbott ve diğ., 2008). İlk olarak 1961'de video konferans terapötik amaçlar doğrultusunda grup psikoterapisi için denendi ve video konferansın ruh sağlığı hizmetlerindeki kullanımı yaygınlaştı. Sonraki zamanlarda psikoterapistler kırsal ve uzak bölgelerdeki hastalara kolay erişim sağlamak, taşınma ve seyahat maliyetini ve süresini azaltmak için çevrimiçi terapi seansları gerçekleştirdiler (Wittson ve diğ., 1961; Simpson, 2009).

Online terapilerin potansiyel faydalarına rağmen bir çok terapist empati yapma, terapötik ittifak kurma, teknik aksaklıkların etkisi gibi konularda endişe duymaktadırlar. Ayrıca interneti kullanma konusundaki yetersizlikler ve gizlilikle ilgili sorunlar da terapistler için zorlayıcı diğer konulardır. Çoğu terapist çevrimiçi terapi hizmeti sağlama konusunda yeterince bilgiye sahip olmamakla birlikte çevrimiçi terapilerin yürütülen seanslardan daha az etkili olduğuna dair yanlış bir inanca sahiptir (Roesler, 2017; Titzler ve ark., 2018; Topooco ve ark., 2017). Oysaki araştırmalardan elde edilen bulgulara gösteriyor ki online terapi sürecinde hastalar ve psikoterapistler arasındaki terapötik ittifakın etkililik açısından yüz yüze oturumlardan farklı olmadığı görülmüştür (Simpson ve Reid, 2014; Backhaus ve ark, 2012; Simpson, 2009).

### **Pandemi Sürecinde Online Terapi**

Küresel düzeydeki COVID-19 salgını, birçok psikoterapisti yüz yüze seanslarını aniden durdurmaya ve çevrimiçi psikoterapiye geçmeye zorladı. Virüsünün yayılmasını yavaşlatmak için alınan önlemlerden dolayı terapistler sürece hazırlıksız yakalandılar. Yeterli alt yapı ve hazırlık olmadan çevrimiçi ortamda terapi hizmetlerine devam etmek zorunda kaldılar. Yapılan çalışmalar çevrimiçi psikoterapiye zorunlu geçişin, psikoterapistlerin çevrimiçi psikoterapiye yönelik tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır (Békés ve Aafjes-van Doorn, 2020). Ayrıca online terapilere yönelik tutum ve beklentilerin, çevrimiçi terapilerin etkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu da araştırmacılarca vurgulanmıştır (Tonn ve ark., 2017; Reese ve ark,2016).

Békés ve Aafjes-van Doorn (2020) yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemisi nedeniyle online terapiye zorunlu geçiş bağlamında, çoğu psikoterapistin çevrimiçi psikoterapiye karşı bir şekilde olumlu bir tutum belirlemiş olduğu ve gelecekte çevrimiçi psikoterapi kullanacakları görüşü öne çıkmıştır. Aynı çalışmada psikoterapistlerin çevrimiçi psikoterapiye yönelik tutumlarının, psikoterapi yöntemi, klinik deneyim ve önceki çevrimiçi psikoterapi deneyimleri gibi geçmiş deneyimlerinin yanı sıra pandemi sırasındaki geçiş deneyimlerinden ve coğrafi konumlarından etkilendiğini göstermiştir.

Nuttman-Shwartz ve Shaul (2021) yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, terapistlerin önemli bir kısmının çevrimiçi terapiye yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarının yanında, özellikle genç terapistlerin kendilerini bu konuda yeterince eğitilmiş ve donanımlı görmedikleri belirlenmiştir. Başka bir çalışmada terapistlerin kişisel alanları olan evlerinin zorunlu bir şekilde online hizmet veren ofislere dönüştüğü, terapistlerin önemli bir kısmında zoom yorgunluğu olmasına rağmen özellikle çocuklarla çalışan terapistlerin terapilerini etkili bir şekilde sürdürmek için yaratıcı yollar bulmada büyük esneklik gösterdikleri ve bir kısmının ofis ortamına geri dönme konusunda karmaşık duygulara sahip olduğu belirlenmiştir (Shklarski ve ark., 2021). Bir diğer çalışmada ise terapistlerin deneyimlerinin kalitesi geleneksel terapi ile çevrimiçi terapi arasında farklılıklar olduğu ve bu durumun terapistlerin canlı terapiye kıyasla çevrimiçi terapide klinik becerilerin azaldığını algılamalarından kaynaklandığı vurgulanmıştır (Messina ve Loffler-Stastka, 2021).

McBeath ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada çok sayıda terapistin, danışan seanslarını yürütmek için video-bağlantı platformlarını ve telefonu kullandığını ve terapistlerin çoğunun, kişilerarası ipuçlarında azalma, tecrit ve yorgunluk duyguları ve sık sık dile getirdikleri, ayrıca teknik sorunlarla birlikte uzaktan çalışmanın zorlayıcı olduğunu vurgulamışlardır. Aynı çalışmada önemli sayıda terapist uzaktan çalışmanın etkili olduğunu ve danışanların süreçten memnun olduklarına değinmişlerdir. Terapistlerin üçte ikisi, uzaktan çalışmanın artık kendileri için temel iş haline geleceğini belirtmiş ve terapistlerin büyük çoğunluğu, uzaktan çalışma becerilerinin resmi terapi eğitimlerinin bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır.

Online terapi uygulayıcı görüşlerine bakıldığında teknolojik ve kullanılabilirlik sorunlarının, müşterilerle ilişki kurmanın zorlukları kadar önemli bir zorluk oluşturduğunu gösterilmektedir. Ayrıca, tüm ruh sağlığı sorunları ve tedavi biçimleri çevrimiçi etkileşime eşit derecede uygun olmadığı görüşü öne çıkmaktadır. Buna karşılık, birçok durumda, uygulayıcılar tedavinin etkinliği konusunda olumlu bir bakış açısına sahiptir ve esneklik, temas için daha düşük bir eşik ve seyahat süresinin eksikliğini avantajlar olarak görmekte dirler (Fejit ve ark., 2020).

### **Yöntem**

Araştırmanın örneklemini, online terapi ve online psikolojik danışmanlık kavramları üzerinde İngilizce ve Türkçe yazında çalışılan makaleler oluşturmuştur. Araştırmada makalelerin incelenmesi için TR dizin, Science Direct, ISI Web of Science, Assosindex ve Ebsco veri tabanları kullanılmıştır. Araştırmada daha fazla sayıda veri toplamak için makalelerde herhangi dergi sınıflamasına gidilmemiştir. Makaleleri araştırırken tarama butonlarına, aranacak kelime(ler) kısmına tırnak işareti kullanılarak “e-terapi”, “Online terapi” ve “pandemi ve online terapi”, ‘ COVID-19 ve Online Terapi’ anahtar sözcüklerin İngilizce ya da Türkçe kelimeleri yazılarak literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Belirtilen kriterler doğrultusunda seçilen makaleler, yayımlandığı yıl, hangi ülkede gerçekleştirildiği, araştırma türü (nicel, nitel veya her ikisi birden), örneklem, çalışma alanı açısından analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

İncelenen makalelerde öne çıkan bulgulara bakıldığında COVID-19 pandemisinin toplumun her kesiminden bireyi etkilediği, bir takım ruhsal sorunlara yol açtığı görülmüştür. Pandemi sürecinde değişen yaşam şartlarına bağlı olarak bireylerin bir takım zihinsel ve ruhsal sorunlar yaşadıkları ve bu sorunları önlemede çevrimiçi terapi ve danışmanlık desteğine büyük ölçüde ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Özellikle belli risk grupları için bu ihtiyaç daha büyük önem arz etmekte ve pandemi sürecinde uygulanan kısıtlamalar, karantina ve diğer uygulamaların ne zaman sonlanacağına ilişkin belirsizlikler gelecekte bu grupların süreçten daha fazla etkileneceği gerçeğini de beraberinde getirmektedir.

Bulgular incelendiğinde literatürdeki çalışmaların önemli bir kısmında çevrimiçi terapi hizmetleriyle ilgili bazı çekincelerin olmasına karşın, pandemi benzeri süreçlerde online terapinin bir gereksinim olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca çalışmaların önemli bir kısmında online terapi hizmetleri ile ilgili teknik altyapının güçlendirilmesi ve erişiminin

kolaylaştırılması, etik standartlarının belirlenmesine yönelik görüşler öne çıkmıştır. Terapi ve danışmanlık hizmeti veren kişilerin pandemi sürecinin yarattığı ortamdan kaynaklı olarak yaşadıkları sorunlar yine elde edilen bulgular arasındadır. Özellikle sürece hazırlıksız yakalanmaları, yeterince donanımlı hissetmemeleri, internet kullanımını konusundaki yetkinlikleri, online terapiye olan inançları vb. birçok sebepten kaynaklı zorluklardan söz edilebilir. Online terapi konusunda özellikle ülkemizde gizlilik, etik ilkeler ve yasal altyapının olmayışı, terapi hizmetlerinin kalitesi, sürdürülebilirliği gibi konularda sorunlar yaşanmasına yol açmaktadır.

### Öneriler

- Pandemi benzeri toplum sağlığının risk altında olduğu dönemlerde alternatif olarak kullanılabilir çevrimiçi terapi ve danışmanlık hizmetleri için güçlü bir alt yapı oluşturulması.
- Terapistler ve danışmaların almış oldukları eğitime online terapinin de dahil edilmesi.
- Yasal ve etik konularla ilgili eksikliklerin giderilmesi.
- Online terapi ve danışmanlık hizmetleri konusunda toplumun bilgilendirilmesi.
- İlgili konuda özgün güncel çalışmaların yapılması

### Kaynakça

- Abbott J, Klein B, Ciechowski L. Best practices in online therapy. *J Technol Hum Serv.* 2008; 26: 360–375 10.1080/15228830802097257.
- Backhaus, A., Agha, Z., Maglione, M. L., Repp, A., Ross, B., Zuest, D., . . . Thorp, S. R. (2012). *Videoconferencing psychotherapy: A systematic review. Psychological Services*, 9, 111–131. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027924>
- Békés, V., and Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *J. Psychother. Integr.* 30, 238–247. doi: 10.1037/int0000214
- Brooks, SK, Webster, RK, Smith, LE, Woodland, L, Wessely, S, Greenberg, N, et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet.* 2020;395:912–920. Google Scholar
- Feijt, M., de Kort, Y., Bongers, I., Bierbooms, J., Westerink, J., & IJsselsteijn, W. (2020). Mental health care goes online: Practitioners' experiences of providing mental health care during the COVID-19 pandemic. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1-5. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0370>
- Kang, L, Li, Y, Hu, S, Chen, M, Yang, C, Yang, BX, et al. The mental health of medical workers in Wuhan, China dealing with the 2019 novel coronavirus. *Lancet Psychiatry.* 2020;7:e14. Google Scholar

- Messina I., Loffler-Stastka H. (2021). Psychotherapists' perception of their clinical skills and in-session feelings in live therapy versus online therapy during the COVID-19 pandemic: a pilot study. *Res. Psychother. Psychopathol. Process Outcome* 24 53–59. 10.4081/ripppo.2021.514 [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- McBeath, A. G., Du Plock, S., & Bager-Charleson, S. (2020). The challenges and experiences of psychotherapists working remotely during the coronavirus pandemic. *Counselling & Psychotherapy Research*, 20(3), 394–405. <https://doi.org/10.1002/capr.12326>
- Nuttman-Shwartz, O., & Shaul, K. (2021). Online therapy in a shared reality: The novel coronavirus as a test case. *Traumatology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/trm0000334>
- Panagioti M, Geraghty, K, Johnson, J, Zhou, A, Panagopoulou, E, Chew-Graham, C, et al. Association between physician burnout and patient safety, professionalism, and patient satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Intern Med*. 2018;178:1317–1330. Google Scholar
- Reese, R. J., Mecham, M. R., Vasilj, I., Lengerich, A. J., Brown, H. M., Simpson, N. B., & Newsome, B. D. (2016). The effects of telepsychology format on empathic accuracy and the therapeutic alliance: An analogue counselling session. *Counselling & Psychotherapy Research*, 16, 256–265. <http://dx.doi.org/10.1002/capr.12092>
- Rochlin, A. B., Zack, J. S., Speyer, C. (2004). Online therapy: Review of relevant definitions, debates, and current empirical support. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 269–283.
- Roesler, C. (2017). Tele-analysis: The use of mediated technology in psychotherapy and its impact on the therapeutic relationship. *Journal of Analytical Psychology*, 62, 372–394. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-5922.12317>
- Simpson, S., & Reid, C. L. (2014). Therapeutic alliance in videoconferencing psychotherapy: A review. *The Australian Journal of Rural Health*, 22, 280–299. <http://dx.doi.org/10.1111/ajr.12149>
- Shklarski, L., Abrams, A., & Bakst, E. (2021). Navigating changes in the physical and psychological spaces of psychotherapists during Covid-19: When home becomes the office. *Practice Innovations*, 6(1), 55–66. <https://doi.org/10.1037/pri0000138>
- Shigemura, J, Ursano, RJ, Morganstein, JC, Kurosawa, M, Benedek, DM. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: mental health consequences and target populations. *Psychiatry Clin Neurosci*. 2020 [Epub ahead of print]. Google Scholar
- Titzler, I., Saruhanjan, K., Berking, M., Riper, H., & Ebert, D. D. (2018). Barriers and facilitators for the implementation of blended psychotherapy for depression: A qualitative pilot study of therapists' perspective. *Internet Interventions: the*



Application of Information Technology in Mental and Behavioural Health, 12, 150–164.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2018.01.002>

Topooco, N., Riper, H., Araya, R., Berking, M., Brunn, M., Chevrel, K., . . . the E-COMPARED Consortium. (2017). Attitudes towards digital treatment for depression: A European stakeholders survey. *Internet Interventions: the Application of Information Technology in Mental and Behavioural Health*, 8, 1–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2017.01.001>

Tonn, P., Reuter, S. C., Kuchler, I., Reinke, B., Hinkelmann, L., Stöckigt, S., . . . Schulze, N. (2017). Development of a questionnaire to measure the attitudes of laypeople, physicians, and psychotherapists toward telemedicine in mental health. *JMIR Mental Health*, 4, e39. <http://dx.doi.org/10.2196/mental.6802>

Wittson, C. L., Affleck, D. C., & Johnson, V. (1961). Two-way television in group therapy. *Mental Hospitals*, 12, 22–23. <http://dx.doi.org/10.1176/ps.12.11.22>

Yu-Tao, X., Yang, Y, Li, W, Zhang, L, Zhang, Q, Cheung, T, et al. Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry*. 2020;7:228–229. Google Scholar



## İlkokulda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonuna Etkisi

*Öğr. Gör. Pınar Aka, Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Özok*

### Özet

Eğitim insanı ve davranışlarını şekillendiren, hayata hazırlayan en önemli unsurdur. Eğitim kurumları olan okullarda eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Özellikle de sınıf öğretmenleri çocuğa ailesinden sonra en çok katkısı olan ve onu gerek eğitim gerekse hayata hazırlama açısından en çok şekillendiren kişilerdir. Öğretmenlerin yaptığı işten yüksek verim alabilmeleri için belli bir motivasyona ve iş doyumuna ihtiyaç duymaktadırlar. Okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeylerinin olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim becerilerinin yüksek olması birlikte çalıştıkları sınıf öğretmenlerinin işlerine karşı motivasyonlarının artmasına ve iş doyumlarına da olumlu yönde yansımaya önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisini müdür görüşleri ile ortaya koymaktır. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Örneklem, rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve on altı kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesindeki ilkokullarda görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise ilkokulda görev yapan gönüllü 16 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre, ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını ve iş doyum düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, Sözlü iletişim biçimi, Motivasyon, Müdür ve öğretmen görüşleri.



## **The Effect Of The Form Of Oral Communication Of School Principals Working In Primary School On Classroom Teachers' Motivation**

### **Abstract**

Education is the most important element that shapes people and their behaviors and prepares them for life. The biggest task of the education institutions in the schools to be carried out in a healthy way belongs to the teachers. In particular, classroom teachers are the people who contribute the child the most after their family and shape it the most in terms of education and preparing it for life. They need a certain motivation and job satisfaction in order to get high efficiency from their work. Communication skills of school principals affect teachers' motivation and job satisfaction levels positively or negatively. It has been thought the high level of verbal communication skills of school principals working in primary schools contribute significantly to the motivation of the teachers they work with and to their positive reflection on job satisfaction. The aim of this study is to reveal the effect of verbal communication way of primary school principals on the motivation of classroom teachers with the opinions of principals. Research is a qualitative study. The sample has been selected by random sampling method and consists of sixteen people. The universe of the research consists of school principals working in primary schools in Tuşba district in Van province in the 2019-2020 academic year. The study group of the research consists of 16 volunteer school principals working in primary schools. Research data has been obtained by interview method. The data has been analyzed and interpreted using the content analysis method. According to the obtained data, according to the data obtained, it has been concluded that the verbal communication style of the school principals working in the primary school affected the motivation and job satisfaction levels of the classroom teachers. These findings have been discussed within the framework of the related literature and suggestions have been developed.

**Keywords:** Communication, Oral communication way, Motivation, Principals' views.



## Giriş

Eğitim; ailede başlayıp çevrede ve okulda devam etmektedir. Eğitim, insanlığın varoluşundan beri süregelen bir kavramdır (Ertürk, 1972). Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurum, okuldur. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırmasıdır. “Okul, çok boyutlu bir olaydır ve ülkenin gelişmesi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilgili” olup önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine uygun şekilde öğrencilerin davranışlarını değiştirecek ya da yeni davranışlar kazandıracak imkânlar sunan açık bir sistemdir (Başaran, 1993). Okul denilen açık sistemin etkili olmasını, çevreye uyumunu sağlaması, sistemin kendini devam ettirmesini, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlaması gereken kişi ise okul müdürüdür.

Günümüzde hızla artan nüfus nedeniyle eğitime karşı olan talep yoğunlaşmış ve sınırlı olan kaynakların sunumu aşamasında çok karmaşık sorunlar yaşanmıştır. Eğitim sistemine karşı olan yoğun talebe karşılık ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler artmış; var olan görevlerine bazen formal bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir. Günümüz koşullarında “Okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi, iletişim becerisinin yüksek olması ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” (Çelikten, 2001) da beklenmektedir. Okul yöneticisinin başarı sağlamasındaki en önemli becerilerinin başında etkili iletişim ve motivasyon becerisi gelir. İyi bir yönetici aynı zamanda iyi bir iletişimcidir ve başarılı bir yönetim, yöneticinin etkili iletişim becerisine dayanır. İşgörenler ile işbirliği yapan, sorunlarının çözümüne yardımcı olan, yansız davranan, olumlu ilişkileri örgüt içinde ve dışında da sürdüren, hoşgörülü yöneticilerin, işgörenler ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri ve onları motive ettikleri kabul edilir.

Okullarda yönetici ve öğretmenlerin ortak davranmasını sağlayan en belirgin unsur okul kültürüdür. Nitekim araştırmalar öğretmenlerin, okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2002). Dolayısıyla, okul müdürünün kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim sürecini belirlemede ve okul üyelerinin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynar.

İletişim, olumlu ya da olumsuz belirli örgütsel ve bireysel çıktıları oluşturmaktadır. Özellikle okullarda iletişimin yoğun olarak yaşanması yöneticilerin öğretmenlerine karşı kullandığı dilin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Yöneticinin yapılacak işlerle ilgili açıklamalarının, öğretmenler tarafından anlaşılması gerekir. Aksi takdirde öğretmenlerin zihinlerinde belirsizlikler ortaya çıkar (Holmes, 2012). Bunun sonucunda iletişimle sağlıklı örgütsel çıktılar elde edilmesinden ziyade yıkıcı çatışma ve huzursuzluklar oluşur. Yönetici, kullandığı iletişim metodu ile bu gibi istenmeyen durumların oluşumunu önleyebilir (Thomas ve Schmidt, 1976). İsteğini net bir biçimde ortaya koyamayan, farklı algılamalara yol açan ve ortamda belirsizlikler oluşmasına sebep olan yöneticiler astlarının amaçlara odaklanmasını sağlayamazlar (Templar

2017). Bu sebeple yöneticilerin iletişim becerilerine sahip olması ve bu becerilerini nitelikli bir şekilde değerlendirebilmesi oldukça önemlidir. Bir örgüt içerisinde etkin iletişim öğelerinin farkında olan yöneticilerin ve liderlerin başarılı olmaları kaçınılmazdır (Snowden ve Gorton, 2002).

Okulda yönetici bir yandan hedeflenen başarıya ulaşmaya ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalı, diğer yandan öğretmenlerin beklentilerini karşılamaya ve onları motive etmeye çalışmalıdır (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Kısacası, eğitim yöneticilerinin okullarında başarıya ulaşmaları, örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmeleri öğretmenlerle doğru iletişim kurmaları ve onları motive edebilmeleriyle orantılıdır. Bu nedenle yöneticiler iletişim ve motivasyon becerilerini geliştirmeli ve öğretmenlerin bu konuda kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmelidirler.

Bu araştırmada ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi üzerinde durulacaktır. İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından ele alınacaktır. İletişimin yeterince sağlanamadığı okullarda, öğretmenler buldukları yeri benimseyememe, uyum sorunları yaşama, motivasyon düzeylerinin sağlanamama ve iş doyumlarının gerçekleştirilememe problemleri ile karşılaşmaktadırlar. Okullarda motivasyon ve iş doyumunu öğretmen- okul müdürü iletişimin uyumu ile yakından ilişkilidir. İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını sağlamada sözlü iletişimin önemini yeterince kavramamış olmaları sonucu olarak sınıf öğretmenlerinin motive olamama durumları ile başa çıkmak zorunda kalmaları bu çalışmanın problem durumunu teşkil etmektedir. Problem cümlemizi: “İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu çalışma, okul müdürlerinin nasıl bir sözlü iletişim kullandıklarını ve kullanılan sözlü iletişim karşısında, öğretmenlerin motivasyon durumlarının nasıl etkilendiğini ele alarak; ilkokulda görev yapan okul müdürlerine, kurumların hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmeleri için sınıf öğretmenlerini motive etmede geliştirilmesi gereken sözlü iletişim konusunda öneriler sunacaktır. Bu araştırmanın genel amacı ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu ne derece etkilediğini belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçimi ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisi nedir?
3. İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin, kurumların hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmeleri için onları motive etmede nasıl bir sözlü iletişim geliştirmeleri gerekir?

İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonu üzerindeki etkisi ortaya koyularak, yöneticilerin sözlü iletişim ve motive etme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanacaktır. Bu önerilerin okul müdürlerinin, liderler tarafından kullanılan motive edici sözlü iletişimin öğretmenlerin performansını nasıl etkileyebileceği hakkında bilgi edinebilmesini sağlayacaktır. Okul müdürlerinin, kullanılan sözlü iletişim biçimi ile motivasyon arasındaki ilişkileri dikkate almaları sonucunda eğitim yönetimi yapılan kurumlarda kalitenin artabileceği düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum (olay, birey veya gruplar) derinlemesine araştırılır ve araştırılan durumu etkileyen veya durumdan etkilenen etkenler üzerine odaklanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yani durum çalışması araştırmacının “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Katılımcılar Van ili Tuşba ilçesindeki 16 ilkokulda görev yapan 16 okul müdüründen oluşmaktadır. Örneklem, rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu noktada belirlenen 16 ilkokul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır

### Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesinden rastgele seçilen 16 ilkokulda görev yapan 16 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen on altı ilkokul Van ili Tuşba ilçesinde yer almaktadır. Okulların hepsi de devlet okulu olup okulların yarısında (sekizinde) normal eğitim diğer yarısında (sekizinde) da ikili öğretim yapılmaktadır. Görüşmelere katılan yönetici katılımcıların tamamı erkektir. Okul yöneticilerinin yaş aralıkları 30-50 arasındadır. Buldukları okulda çalışma süreleri ise iki yıl ile dört yıl arasında değişmektedir.

Katılımcıların Özellikleri							
Eğitim Tipi	Cinsiyet		Buldukları Okulda Çalışma Süreleri			Yaş Aralığı	
	Erkek	Bayan	2 yıl	3 yıl	4 yıl	30- 40	40- 50
Normal Eğitim	8	0	2	4	2	4	4
İkili Eğitim	8	0	2	5	1	4	4

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini, görüşme notları oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme

şeklindedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede hem sınıf öğretmenleri hem de ilkokulda görev yapan okul müdürleri için 12 sorudan oluşan farklı görüşme formları hazırlanmıştır. İlkokullar görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisine ilişkin kullanılacak görüşme formunun oluşturulması için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu, okul müdürlerinin sözlü iletişim biçimleri ve bu sözlü iletişim biçimlerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisi; okul müdürlerinin, kurumların hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmeleri ve sınıf öğretmenlerini motive etmede geliştirilmesi gereken sözlü iletişime yönelik sorulardan oluşmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme formları hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış on iki soru bulunmaktadır. Verilerin çözümlemesinde, daha sonra yapılan değerlendirmelerde kolaylık sağlamak amacıyla kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama sırasında kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden “OM” okul müdürünü sembolize etmektedir. Elde edilen veriler sonucunda temalar oluşturulmuştur. Daha sonra ortak kavramlar seçilmiştir. Birbirini destekleyen sorulardan birer tema oluşturulmuştur. Toplamda üç ana tema ve dokuz tane de alt tema belirlenmiştir. Elde edilen bu verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Belirlenen üç tema ise şu şekilde sıralanmaktadır:

I. Tema: Öğretmenlere Görevlerini Belirtirken Kullanılan Sözlü İletişim Biçimi

II. Tema: Motivasyonu Arttıran Sözlü İletişim Biçimi

- A. Motivasyonu Arttıran Konuşma Tarzı
- B. Motivasyonu Sağlayan Etkili İletişim
- C. Söylenilenleri Dikkate Alınması
- D. Söylenilenlerin Önceden Kestirilebilmesi
- E. Açık Sözlülük
- F. Motivasyonu Arttıran Çatışmayı Yönetme Biçimi
- G. Motivasyonu Arttıran Dinleme Tarzı

III. Tema: Motivasyonu Engelleyen Sözlü İletişim Biçimi

- A. Motivasyonu Engelleyen Konuşma Tarzı
- B. Motivasyonu Engelleyen Tutumlar

### **Bulgular**

#### **1) Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Veriler**

İlkokulda görev yapan okul müdürlerine ilişkin elde edilen bulgular görüşme soruları ve cevapları itibari ile aşağıda sunulmuştur. Okul müdürlerinden elde edilen verilerinden yola

çıkılarak, veriler üç ana tema ve dokuz tane de alt tema altında analiz edilmiştir. I. tema yalnızca ana temadan, II. tema yedi alt temadan, III. tema ise iki alt temadan oluşmaktadır.

### **I. Tema: Öğretmenlere Görevlerini Belirtirken Kullanılan Sözlü İletişim Biçimi**

Okul müdürlerinin öğretmenlere görevlerini belirtirken kullandıkları iletişim biçimine ilişkin veriler bu başlık altındaki temada toplanmıştır.

Okul müdürleri genel olarak, öğretmenleri karar alma sürecine katarak, açık, anlaşılır, nezaket kuralları çerçevesinde ve yüz yüze bir iletişim kullandıklarını belirtmişler.

“Evvvela onları rencide etmeden, emrivaki konuşmadan, yapıcı konuşmalar yapmaya, arkadaşça yaklaşmaya özen gösteriyorum.” ifadesiyle OM1, “Genelde öğretmenleri de karar alma sürecine katarak birlikte karar alındığımda resmi dil kullanma gereksinimim kalmıyor.” ifadesiyle OM2, “Açık, anlaşılır ve nezaket çerçevesinde sözlü iletişimde bulunuyorum.” ifadesiyle OM3, “Ben dilini kullanarak, yüz yüze iletişimde bulunuyorum. Emir diliyle değil de nezaket çerçevesinde konuşuyorum.” ifadesiyle OM8, “Nazik, kibar bir dil ile ve görevi olduğunu hatırlatarak söylerim.” ifadesiyle OM12 yukarıda bahsedilen özellikleri vurgulamışlardır. Benzer ifadeler OM4, OM5, OM6, OM7, OM9, OM10, OM11, OM13, OM14, OM15, OM16 kodlu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir.

Okul müdürleri nazik, kibar, dostça tavır sergilendiğinde ve yumuşak bir üslup ile iletişim öükio.kurduklarında motivasyonun arttığı konusunda aynı fikirlere sahiptirler. Ayrıca ben dilini kullanmalarının fikir sunmalarına ve onları karar alma sürecine katmaya yardımcı olduğundan motive edici katkı yaptığını ifade etmektedirler. Bununla beraber emir cümleleriyle konuşmalar yapıldığı zaman öğretmenlerin gönülsüz davrandıkları ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

### **II. Tema: Motivasyonu Arttıran Sözlü İletişim Biçimi**

Motivasyonu arttıran sözlü iletişim biçimine ilişkin okul müdürlerinden elde edilen veriler ışığında ortaya konan tema bu başlık altında toplanmıştır. Bu tema yedi alt temadan oluşmaktadır.

**Tablo 3. Motivasyonu Arttıran Sözlü İletişim Biçimi**

Ana Tema	Alt Temalar
<b>II. Tema: Motivasyonu Arttıran Sözlü İletişim Biçimi</b>	A. Motivasyonu Arttıran Konuşma Tarzı B. Motivasyonu Sağlayan Etkili İletişim C. Söylenilenleri Dikkate Alınması D. Söylenilenlerin Önceden Kestirilebilmesi E. Açık Sözlülük F. Motivasyonu Arttıran Çatışmayı Etkili Yönetme Biçimi G. Motivasyonu Arttıran Dinleme Tarzı

**A. Motivasyonu Arttıran Konuşma Tarzı**

Okul müdürlerinin motivasyonu sağlayan konuşma tarzlarına ilişkin veriler okul müdürlerinin görüşleri ışığında bu alt temada sunulmuştur.

Okul müdürleri yüz yüze, ikna edici, kibar ve rica edici sözlü iletişim biçimini kullandıkları, öğretmenler ile samimi iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber bu samimi ve nazik iletişim ile beraber ‘birlikte yapalım, birlikte başaralım’ gibi cümleler kullanmaktadırlar. Okul yöneticileri emir cümleleriyle iletişimin kurmanın motivasyonu olumsuz etkilediğini, bunun aksine içten, nazik ve işin önemini içeren konuşmaların ise motive edici olduğu görüşündedirler.

“Çalışmaların takdir ederek, samimi bir sözlü iletişimin etkili olduğunu düşünmekteyim.” ifadesiyle OM3, “Yüz yüze, ikna edici, kibar ve rica edici sözlü iletişim biçimi öğretmenlerin motivasyonunu artırıyor.” ifadesiyle OM6 yukarıda bahsedilen özellikleri vurgulamışlardır.

OM10: “Karşısındakine değer verdiğini belirten sözlerle yapılan, değerli olduğunu hissettiren iletişim şekli öğretmenin motivasyonunu sağlıyor.”ifadesiyle, OM9 “Adil, cesaretlendirici, önemseyici ve değer verici bir dil öğretmen motivasyonunu ve kuruma bakış açılarını iyileştirir.” ifadesiyle öğretmenlerin kendilerini değerli hissedecekleri bir üslubun motive edici olduğunu ifade etmişlerdir.

OM7 “Sözlü iletişimde hoşgörülü olma, karşındakini dinleme, güler yüz, işbirliği ve olayı anında anlayıp çözüme kavuşturma öğretmenlerin motivasyonunu arttırır.” ifadesiyle sözlü iletişimde nezaketle hareket etmenin motive edici olduğunu ön plana çıkarmıştır.

“Empatik ve tutarlı bir dil yapısı öğretmenin motivasyonuna olumlu etkiye sahiptir.” ifadesiyle OM13 empatik bir üslubun motive edici olduğunu belirtmiştir. OM15 “Daha çok samimi



konuşma tarzım öğretmenleri motive ediyor.” ifadesiyle içten bir konuşmanın motivasyonu arttırdığını dile getirmiştir. Benzer ifadeler OM1, OM2, OM4, OM5, OM8, OM11, OM12, OM14, OM16 kodlu katılımcılar tarafından ifade edilerek öğretmenleri dinleyen, değer veren, ödüllendiren, sade, anlaşılır, etkileyici, rica edici ve kibar bir dilin motive edici olduğunu ifade etmişler.

Okul müdürleri, cesaretlendirici, değerli olduklarını hissettiren bir dil kullandıklarını; etkili, yapıcı, içten bir iletişim dili ve empati kurarak iletişim kurduklarında öğretmenlerin motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin adil, tarafsız, samimi ve içten bir dil kullanmaları motive edici olduğunu dile getirmişlerdir.

Yöneticiler hoşgörülü olmanın, çalışmalarını takdir ederek ve birebir iletişim kurarak istekleri belirtmenin önemine de değinmişlerdir. Kullandıkları sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonunu ne derece etkilediğinin farkında oldukları görülmektedir.

### **B. Motivasyonu Sağlayan Etkili İletişim**

Motivasyonu sağlayan etkili iletişim ilişkin okul müdürleri tarafından belirtilen görüşlerde elde edilen veriler bu başlık altında sunulmuştur.

Okul müdürleri resmi yazı ve resmi bir dil yerine yüz yüze, içten ve samimi sözlü iletişimin çok daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

“Sadece resmi yazı ve resmi bir dil yerine yüz yüze sözlü iletişimin çok daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü sözlü iletişim yüz yüze ve öğretmenin de söz hakkının olduğu bir iletişim türüdür.” ifadeleriyle OM2 yukarıda bahsedilen özellikleri vurgulamıştır. Ayrıca OM3 “Samimi ve içten bir dil kullanıldığında öğretmenin motivasyonu artar.” ifadeleriyle samimi ve içten sözlü iletişimin motivasyonu arttırdığını ifade etmiştir.

OM5 “Öğretmenler ile yüz yüze, samimi, güler yüzlü, öğretmenin gönlünü kazanarak yapılan sözlü iletişimde geri dönüşler daha çabuk olmakta ve öğretmenlerin işi daha da sahiplendiği görülmektedir.” ifadesiyle samimi ve nazik bir üslubun öğretmenleri motive ettiğini belirtmektedir. Böylece OM9 “İyi iletişim kurulduğu takdirde başarı getireceğine ve iyi bir motivasyon oluşacağına inanıyorum.” ifadesiyle ortaya koymuştur.

OM8 “Öğretmenlerimizle yüz yüze görüşmeler yaparak, motivasyonunu üst düzeyde tutmasını sağlıyorum.” ifadesini, OM14: “Bilgi doğru algılandığına zaman ve imkân sağlandığında öğretmenin motivasyonu artar.” şeklinde açıklamıştır.

OM1, OM4, OM6, OM7, OM10, OM11, OM12, OM13, OM15 ve OM16 kodlu katılımcılar söylenenlerin açık, anlaşılır olması, yanlış anlaşılmaya mahal vermeyeceğinden motivasyonun da artacağını belirtmektedirler. Ayrıca okul müdürleri, onları önemsediklerini belirten cümlelerle iletişim kurduklarını belirtmişlerdir.



### C. Söylenilenlerin Dikkate Alınması

Öğretmenlerin düşüncelerinin dikkate alınmasının motivasyonu arttırıcı etkisine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine ait veriler bu alt temada sunulmuştur.

Okul müdürleri, öğretmenlerin talep ettiği biçimde işlerin sürdürülmesi halinde gayet memnun kaldıkları fakat tersi bir durum olduğunda motivasyonlarının olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, öğretmenlerin söyledikleri dikkate alındığında öğretmenin kendini değerli hissettiği, kendilerine olan güveni, kuruma olan bağlılığı arttırdığı ve böylece olumlu dönüş olduğunu düşünmektedirler.

OM2 “Öğretmenlerin talep ettiği biçimde iş sürdürülürse gayet memnun kalıyorlar. Ama tersi bir durum olduğunda moral motivasyon olarak olumsuz etkilendiklerini gözlemlemekteyim.” ifadesi ve OM3 “Öğretmenin söylediklerini dikkate aldığımızda öğretmen kendini değerli hisseder ve böylece olumlu dönüşler olur.” ifadeleri yukarıda söz edilen özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca OM1 “Her bireyde olduğu gibi öğretmenlerin de duygu ve düşünceleri elbette ki önemli ve değerlidir. Dikkate alınan her öğretmen elinden gelenin daha iyisini yapmaya gayret göstermektedir.” ifadesiyle öğretmenler kendilerini değerli hissettiklerinde daha iyi motive olduklarını belirtmiştir. Aksi taktirde OM10 “Öğretmenlerin söyledikleri dikkate alınmazsa değersizlik ve isteksizlik duyguları oluşur. Bu da motivasyonunu düşürür. Böyle bir durumda öğretmenler işi baştan savma ve sırf yapmış olmak için yaptıkları söylenilebilir.” ifadeleriyle açıklamıştır. Benzer ifadeler OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15 ve OM16 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilerek öğretmenlerin söyledikleri dikkate alınmazsa, değersizlik ve isteksizlik duygularının oluşabileceğini ve bu durumun motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişler. Okul müdürleri, öğretmenlerinin söyledikleri dikkate almadığı durumlarda kurumda örgütlesik sessizlik denilen durumun ortaya çıkmasına sebep verebileceği okul ve eğitim ile ilgili önemli kararlar alınmasında farklı ve yaratıcı düşüncelerin çıkmasını engellediğini vurgulamışlardır.

Okul müdürleri sözlü iletişim sürecinde öğretmenlerinin söylediklerini dikkate almanın, onları hoş görüyle ve sonuna kadar dinlemenin, fikirlerini almanın motivasyonunu olumlu yönde etkidiği görüşündeler.

### D. Söylenilenlerin Önceden Kestirilebilmesi

Sözlü iletişimde öğretmenlerin söyleyeceklerinin önceden kestirilebilmesinin motivasyonu arttırıcı etkisine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine ait veriler bu alt temada sunulmuştur.

Okul müdürleri, öğretmenlerin ne söyleyeceklerini önceden kestirebilmeyi, öğretmenleri iyi tanıdıklarının göstergesi olduğunu, okul müdürüne saygınlık kazandıracağını, düşüncelerine verdikleri değeri hissettirdiğini ve motive edici olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca okul müdürleri, öğretmenlerini tanıyıp ne söyleyeceklerini önceden kestirebilmelerini, sorunları kısa

sürede çözülebilmesini sağlayacağını, işlerin daha hızlı yürümesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir

OM1 “Tabi ki bu durum öğretmenin motivasyonuna olumlu katkı sunmakta ve okulda saygınlık uyandırmaktadır.” ifadesi, OM3 “Öğretmenlerin önceden söyleyeceklerini bilmek öğretmenlerin idarenin kendisine değer verdiğini düşündürür ve eğitimi motivasyonu olumlu etkiler.” ifadesi, OM5’in “Karşılarında profesyonel bir okul idarecisi olduğunu hissedeceklerinden, daha da saygı duyacaklardır.” şeklindeki fikri, OM7’nin “Öğretmenlerini tanıyıp ne söyleyeceğini önceden kestirmek çözümü en kısa sürede halletmek ve işin daha hızlı yürümesi açısından önemlidir. Bu da motivasyonu yükseltir.” ifadesi yukarıda bahsedilen özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Ancak “Bu tutum onların motivasyonunu olumsuz etkiler, bunun yerine onlara söz hakkı verip onları dinlemek ve kendilerini ifade etmelerine fırsat vermek onların motivasyonunu artırır.” ifadesiyle OM6 bu durumun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini, bunun yerine onlara söz hakkı verip onları dinlemenin, kendilerini ifade etmelerine fırsat vermenin onların motivasyonunu arttıracaklarını belirtmiştir. Benzer ifadeler OM2, OM4, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15 ve OM16 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

### E. Açık Sözlülük

Okul müdürlerinin açık sözlü olmalarının motivasyonu artırıcı etkisine ilişkin veriler bu alt temada sunulmuştur.

OM1 “İşini özveriyle yapan öğretmenimiz daha bir motive olurken, biraz daha rahat davranan öğretmenlerde tedirginlik yaratabiliyor.” ifadesiyle görevlerini yapan öğretmenleri motive ettiğini ifade etmiştir. Aynı durumu OM12 “Açık sözlü olmak öğretmenin eksikliklerinin farkında olmasına ve yaptıklarının ve yapacaklarının bilincinde olmasına sebep olur. Çalışkan ya da sorumluluk sahibi öğretmenlerde olumlu, çalışkan olmayan ya da sorumsuz öğretmenlerde ise bir anlam ifade etmez.” şeklinde açıklamıştır.

OM5 “İleride doğacak sıkıntıların önüne geçebileceği gibi, öğretmenin de okul idarecisine karşı güven içerisinde olacak ve motivasyonunu arttıracaktır.” ifadesiyle, OM7 “Sözlü iletişimde açık sözlü olmak karşılıklı güven açısından önemlidir. Bu da motivasyonu olumlu yönde etkiler.” ifadesiyle, OM14 “Karşılıklı güven duygusu geliştirir. Motivasyonu olumlu etkiler başarı kesindir.” ifadeleriyle açık sözlü olmanın karşılıklı güveni arttırdığını, işi sahiplenmelerini sağladığını ve motivasyonu arttırdığını da ifade etmişlerdir

OM13 “Öğretmenin kafasında soru işareti kalmaması açısından iyi bir tutum olur.” ifadesiyle her şeyin açığa kavuşmasının motive edici olduğunu belirtmiştir. OM15 “Açık sözlülük, samimiyet ve güvene dayalı bir iletişim motivasyonu olumlu etki sağlar .” ifadesiyle motivasyonu olumlu etkilediğini dile getirmiştir. Benzer ifadeler OM2, OM3, OM4, OM6, OM9, OM10, OM11 ve OM16 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

### **F. Motivasyonu Arttıran Çatışmayı Etkili Yönetme Biçimi**

Sözlü iletişimde okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu arttıran çatışmayı etkili yönetme biçimine ilişkin verileri bu alt temada sunulmuştur.

Bu konu da OM2 “Okulda yaşanan herhangi bir çatışma durumunda idarenin adaletli olması öğretmeni motive eder.” ifadesiyle, OM9 “Çatışmalar halinde adil davranıldığı takdirde motivasyon düzeltilebilir. Aksi halde içinden çıkılmaz bir hal alır.” ifadesiyle, OM10 “Çatışmayı adil bir şekilde yönettiğini, eşit ve demokratik tavır gösterdiğinizde motivasyonunu arttıracaktır.” ifadesiyle, OM16 “Tarafsız ve adaletli davranmak gerekir.” ifadesiyle adil ve tarafsız davranmanın motivasyonu arttıracığı görüşündedirler.

OM7 “Oluşan çatışmalarda profesyonel, soğukkanlı, yüz yüze sözlü iletişimde bulunarak hakim oluyorum. Bu şekilde çözümü de daha kolay oluyor. Çünkü karşılıklı sözlü iletişim, birbirimizi anlamada daha etkili oluyor.” ifadesiyle çatışmayı yönetmede etkili yöntemleri vurgulamıştır. Ayrıca OM8: “Çatışmaları doğru yönetebilirsek öğretmenin kuruma ve lidere olan inancı artar. Motivasyonu yükselir.” ifadesiyle konuya açıklık getirmiştir. Aksi taktirde OM5 “Duygusal yaklaşımlar içeren yönetme biçimleri öğretmenlerin motivasyonunu düşürecektir.” ifadesiyle ortaya koymuştur.

OM1, OM3, OM4, OM6, OM11, OM12, OM13, OM14 ve OM15 kodlu katılımcılar tarafsız, adaletli, yüz yüze ve ikna edici bir iletişimin motive edici olduğunu vurgulamışlardır.

### **G. Motivasyonu Arttıran Dinleme Tarzı**

Sözlü iletişimde okul müdürlerinin motivasyonu arttıran dinleme tarzına ilişkin veriler bu alt temada sunulmuştur.

OM2 “Karşımızdaki öğretmeni can kulağıyla dinlememiz, konuşurken kısa notlar almamız ve konuşması bittiğinde notlarımızdan yararlanarak sorular sorup, cevap vermeye çalışmamız yerinde olacaktır. Böylelikle öğretmene değer verdiğimizizi ve onu umursadığımız hissinin oluşturabileceğiz. Neyi sergileyeceğimizden çok öğretmen ne söylemek istiyor, onu rahatsız eden ne veya benden beklentileri ne vb. gibi unsurlara odaklanarak dinlersek bunun öğretmeni motivasyonunu arttıracığını düşünüyorum.” ifadesiyle etkili dinlemenin özelliklerini vurgulamıştır. Ayrıca OM5 “Etkili dinleme, göz teması kurma ve karşı tarafın düşüncelerine değer verildiğini hissettirme, jest ve mimikler ile onaylama gibi davranışlar motivasyonu önemli ölçüde etkileyecektir.” sözlü iletişimde beden dilinin etkili kullanılmasının önemini ön plana çıkarmıştır. Böylece OM10 “Uğraştığım işi bırakarak direk öğretmenime odaklanırım. Onu dikkate aldığımı, önemsemişimi hissettirmeye çalışırım. Bilirim ki liderler iyi dinleyicilerdir. Bu şekildeki dinleme tarzım, motivasyonu olumlu etkiler.” ifadesiyle öğretmenler kendilerini değerli hissedip motive olacaklardır.

“Sözlü iletişimde öğretmenimi sonuna kadar dinlerim, anlamaya çalışırım, kendini ifade etmede rahatlatıcı davranışlar sergilerim. Soğukkanlı davranırım, hoşgörülü ve güler yüzlü

tavırlar sergilerim. Bu şekilde davrandığım zaman öğretmenim rahatlıkla iletişime geçebiliyor. Karşılıklı güven oluşuyor. Kendini rahat hissediyor. Bu da motivasyonunu yükseltiyor.” ifadesiyle öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri davranışlarda sergileyerek etkili bir sözlü iletişimde bulunduğunu belirtmiştir. OM8 “Empati yaparak, sabırla dinlemek ve çözüm odaklı olmak motivasyonu olumlu etkiler.” ifadesiyle empati ve sabırla dinlemenin motive edici olduğunu dile getirmiştir. Benzer ifadeler OM1, OM3, OM4, OM6, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15 ve OM16 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

İyi bir sözlü iletişim için öncelikle öğretmenin dikkatle ve etkili dinlenilmesi, konuşurken not alınması, konuşması bittiğinde notlardan yararlanarak cevap vermeye çalışılması kendisine değer verildiğini hissetmesi motivasyonunu arttıracaktır. Öğretmenin fikirlerini ve önerilerini önemseyerek, sonuna kadar sabırla dinleme, göz teması kurma, düşüncelerine değer verildiğini hissettirme, jest ve mimikler ile onaylama gibi davranışlar motivasyona önemli ölçüde olumlu etki yapmaktadır.

### III. Tema: Motivasyonu Engelleyen Sözlü İletişim Biçimi

Motivasyonu engelleyen sözlü iletişim biçimine ilişkin elde edilen veriler okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda bu başlık altındaki temada toplanmıştır. Bu tema “Motivasyonu Engelleyen Konuşma Tarzı ve Motivasyonu Engelleyen Tutumlar” olmak üzere iki alt tema altında sunulacaktır.

**Tablo 4. Motivasyonu Engelleyen Sözlü İletişim Biçimi**

Ana Tema	Alt Temalar
III. Tema: Motivasyonu Engelleyen Sözlü İletişim	A. Motivasyonu Engelleyen Konuşma Tarzı B. Motivasyonu Engelleyen Tutumlar

#### A. Motivasyonu Engelleyen Konuşma Tarzı

Sözlü iletişimde okul müdürlerinin motivasyonu engelleyen konuşma tarzına ilişkin veriler bu alt temada sunulmuştur.

OM2 “İşin gerekliliği ve sağlayacağı faydalar anlatılmadan onları karar sürecine katmadan sadece resmi ve mesafeli dil kullanımının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini düşünmekteyim.” ifadesiyle bir görevi yapmalarını isterken o görevin öneminden ve sağlayacağı yararlarından bahsetmedikçe motive olamayacaklarını belirtmişlerdir.

OM6 “Emrivaki ve sert üslup, kaba tavırlar motivasyonu engellemektedir.” ifadesiyle, OM8 “Sert konuşmak ve emir dilini kullanmak olumsuz etkiliyor.” ifadesiyle, OM9 “Cesaret kırıcı, emreder şekilde iletişim olumsuz etkiler.” ifadesiyle ve OM11 “Kırıcı, küçük düşürücü, alaycı, aşağılayıcı, vurdumduymaz.” ifadesiyle emrivaki, kaba, sert ve nezaketsiz konuşmaların motivasyonu engellediğini belirtmişlerdir. Benzer ifadeler OM1, OM3, OM4, OM5, OM7, OM10, OM12, OM13, OM14, OM15 ve OM16 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Okul müdürleri, öğretmenlere işin gerekliliği anlatılmadan, onları karar sürecine katmadan, sadece resmi ve mesafeli dil kullanımının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Emrivaki, küçük düşürücü, alaycı, aşağılayıcı, vurdumduymaz, sert, kaba, kırıcı ve nezaketsiz bir konuşmanın motivasyonu engellediğini belirtmişlerdir. Moral bozukluğu, gergin tavırlar ve sesini yükselterek yapılan sözlü iletişimin motivasyonu engellediğini vurgulamışlardır. Sorunları her fırsatta dile getirmenin de motivasyonu engellediğini belirtmişlerdir.

### **B. Motivasyonu Engelleyen Tutumlar**

Okul müdürünün sözlü iletişimine ilişkin motivasyonu engelleyen tutumlarına (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, önyargılı, üstünlük belirtme, katılık) ait veriler bu alt temada sunulmuştur.

“Öğretmene karşı önyargılı, üstünlük belirten bir tutum sergilemek idareci ve öğretmen arasında kopukluk olmasına sebep oluyor. Bu durum motivasyonun düşmesini sebep oluyor.” ifadesiyle OM3 bu tutumların motivasyonu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu durumu OM2 “Bu tür tutumlar sergilendiğinde öğretmen motivasyon olarak olumsuz etkilediğinden sürece gönülsüz katılma işi sadece kağıt üzerinde yapma, geciktirme ya da işi yapmama davranışları sergiliyor.” şeklinde açıklamıştır. Motivasyonu arttırmak için OM5 “Öğretmen, kendisine değer verildiğini hissettiğinde, kendisinin de hatalarının olabileceği ama okul idaresi tarafından bu hatalarının insani görüldüğünü ve yüzüne vurulmadığını hissettiğinde işlerinde daha da bir motive olmaktadır.” ifadesiyle sergilenmesi gereken tutumları vurgulamıştır.

OM9 “Despot bir yönetim tarzıyla davranıldığı zaman motivasyon düşer akabinde başarı ve huzur ortamı kalmaz .” ifadesiyle güç kullanan bir yönetimin motivasyonu zedelediğini belirtmiştir. OM7 olayı “Bu şekilde yapılacak olan tutum öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkiler. Bunun sonucunda güven olmaz, ekip ruhu olmaz, iş yürümez.” şeklinde özetlemiştir.

OM1, OM4, OM6, OM8, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15 ve OM16 kodlu katılımcılar bu tutumların öğretmeni olumsuz etkilediğini ve motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Okul müdürleri, baskıcı tutumların motivasyonu engellediğini, destekleyici olan tutumların ise motivasyonu arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmene karşı önyargılı, üstünlük

belirten bir tutum sergilemek idareci ve öğretmen arasında kopukluk olmasına sebep olduğunu vurgulamışlardır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, etkili okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili okul müdürlerinden beklenen en önemli özelliklerinden biri etkili iletişim becerisine sahip olmalarıdır. Okul müdürü, okullarda iletişimi başlatan ve iletişim sürecinin yapısı belirleyen kişidir. Okul müdürleri, okul üyelerini amaçlar etrafında birleştirmek ve eğitim-öğretim sürecini geliştirmek durumundadır. Bu durum ise okul müdürünün sahip olduğu iletişim becerisi ile gerçekleşir.

Sözlü iletişim sürecinde öğretmenlerle yanlış anlaşılmalara mahal vermeyeceğinden yüz yüze iletişim kurulması, empatik dil kullanılması, başarıların takdir edilmesi, güven duyulduğunun belirtmesi, sorunlarıyla ilgilenilmesi, kendilerini değerli hissetmelerinin sağlanması motive edici olmuştur. Uzlaştırıcı ve iletişime açık, güven ve aidiyet duygusunu hissettiren, açık, anlaşılır, içten, samimi ve kucaklayıcı bir dil kullanmalarının motivasyonu arttırdığı ifade edilebilir. Anlayışlı ve güven duyan bir dil kullanan okul müdürü, öğretmenin insiyatif almasını olanaklı kılar. Bu olumlu hislerin bir sonucu olarak da çalışan işini yapmaya daha çok istek duymaktadır.

Empatik dil, başarıların takdir edilmesi, güven duyulduğunun belirtmesi, sorunlarıyla ilgilenmesi ve böylelikle çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri amacıyla kullanılır. Bu dil ediminin kullanımıyla çalışanlarda işlerine dair olumlu düşüncelerin gelişimi desteklenebilir (Mert, 2011). Bu itibarla yöneticinin empatik dil kullanması çalışanların tatmin düzeyini arttıracığı ve böylelikle çalışanların motivasyonları üzerinde olumlu etki yaratabileceği düşünülmektedir. Kurt (2005) elde edilen başarı karşılığında yöneticilerinden aldıkları övgü dolu sözlerin çalışanların kendine güveninin artmasını destekleyerek motive olmalarını sağladığını ileri sürmektedir.

İnsanoğlu genellikle ülke ve memleket fark etmeksizin etrafında yer alan insanların kendilerini beğenmesini, kendisine saygı duymasını isterler buna Maslow ‘‘nefise saygı’’ tabiri kullanarak açıklık getirmiştir. Genellikle insanlar için çevresindekilerin ilgilerini belirten reaksiyonları, kıymet ve önem verdiklerini ifade etmeleri insanın benliğini okşar. Maslow’a göre itibar görme ihtiyacının karşılanması insanda memnuniyet sağlar, güven hissi sağlayarak nefise yerleşir. Bu durumların aksinin yaşanması ise ümitsizlik, zaaf ve bazı durumlarda sinirlilik ortaya çıkarır (Türk M.S., 2007).

Okul müdürleri kibar, arkadaşça tavır sergilendiğinde, cesaretlendirici, değerli olduklarını hissettiren bir dil kullandıklarında, etkili, yapıcı, içten bir konuşma ve empati kurarak iletişim kurduklarında motivasyonun yükseldiği düşüncesine sahiptirler. Okul müdürleri öğretmenlere bir iş verirken motive edici bir iletişim biçimi kullandıkları görüşündedirler. Bununla beraber



emir cümleleriyle konuşmalar yapıldığı zaman öğretmenlerin gönülsüz davrandıkları ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri öğretmenler ile empati kurabilmeli, öğretmenlerin bakış açısına önem vermeli ve öğretmenlerin bakış tarzı ile bakabilmeli, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalı ve anladığını sözlü olarak ifade edebilmeyi bilmelidir (Paksoy, 2000).

İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonunda ve performansında önemli bir role sahip olduğu bir gerçektir. İyi bir iletişim sistemi kurumun ihtiyaç duyduğu doğru bilgi ve geri bildirim zamanında sağlanmasında belirleyici olmaktadır. Sınıf öğretmenleri, okul müdürleriyle olumlu bir iletişim kurduklarını düşündüklerinde işe olan bağlılık ve motivasyonlarında artış görülmektedir. Motivasyonlu bir çalışan yaptığı işe daha fazla özen göstererek mevcut performansını arttırmak ister.

Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında sağlıklı ve güçlü bir iletişimin kurulması için, öğretmenlerin kendilerini okul kültürüne ait ve iyi hissetmesi gerekmektedir. Çünkü iş tatmini yüksek ve kendini okula ait hisseden öğretmenin okuldaki başarısı da artacaktır (Eroğlu, 2004).

İnsanların iletişimi devam ettirebilmeleri, konuşmaya olduğu kadar dinlemeye de önem vermeleri ile mümkündür. Bazı insanlar dinler gibi görünürler ancak karşısındaki kişiyi gereği gibi dinlemezler (Karaköse, 2005), ne söylediği ile ilgilenmezler. Aksine kendi düşüncelerini karşısındakine aktarmaya çalışırlar. Bu durum iletişimi eksik algılamasına, kaynağın duygularına daha az önem vermesine ve dolayısıyla iletişim engellerine yol açar (Eren, 2004). Bu yüzden dinleyici iletişim sürecinde kaynağa, kendisini dinlediğini hissettirmeli ve sorular sormalıdır. Böylece konuşmacı dinlendiği için mutlu olacak, daha yapıcı konuşmaya özen gösterecek (Bilen, 2014) ve iletişim sürecindeki engeller ortadan kalkacaktır.

Okul müdürlerinin, öğretmenleri takdir etmemeleri, kendilerini övmeleri, bütün başarıyı tek başına elde ettiklerini belirtmeleri motivasyonu olumsuz etkilemiştir. Kendilerini üstün görmeleri, suçlayıcı bir tavırla hareket etmeleri ve çalışanlarının haklarını savunmamaları, sahiplenmemeleri motivasyonu düşürmektedir. Öğrenci ile konuşur gibi öğretmenleriyle konuşmaları da motivasyonu engel olmuştur.

Okul müdürünün yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, önyargılı, üstünlük belirtme, katılık gibi tutumlara sahip olması öğretmenleri incittiğini, heveslerini kırdığını, rahatsız ettiğini ve motivasyonlarını düşürdüğünü söyleyebiliriz.

Okul müdürlerinin empatik dil kullanmalarının öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların farkında olduklarını, onları düşünerek hareket ettiklerini ve onların hislerini anlamaya çalıştıklarını algılamalarına katkıda bulunduğundan motive edici olmuştur.



Okul yöneticisi olan okul müdürünün okul içinde var olan sorunları tanımlayabilmesi için öğretmenlerden gelecek iletilere açık olmaları gerekir. Öğretmenlerden gelecek iletilere açık olma, ön yargı gibi tutumlar taşıyacak şekilde olmamalıdır. Okul yöneticisinin ön yargılı ve eleştirel bir tutum sergilemesi, iletişim sürecinin tıkanmasına neden olabilir (Can, H., 2012).

İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999).

Bireyler özellikle kendilerini etkileyecek kararlara katılma isteğindedirler. Yöneticiler astlarını ilgilendiren kararların alınmasında, onların düşünce ve fikirlerini almalıdır. Bu şekilde davranmak çalışma ortamında birlikte çalışma inancını sağlayarak “biz” fikrini kuvvetlendirmektedir (Eren, 2011).

Sonuç olarak elde edilen verilere bakıldığında okul müdürlerinin sözlü iletişim biçimlerinin öğretmenlerin motivasyon durumu üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin okullarında başarıya ulaşmaları, örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmeleri öğretmenlerle doğru iletişim kurmaları ve onları motive edebilmeleriyle orantılıdır. Bu nedenle okul müdürleri iletişim ve motivasyon becerilerini geliştirmeli ve öğretmenlerin bu konuda kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmelidirler.

İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna olan etkisinin incelendiği bu çalışmada araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak ileride bu konuda yapılacak araştırmalar için; uygulamacılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Araştırma Van ili Tuşba ilçesindeki okullarla sınırlandırılmıştır ve başka evrenlerde yapılacak çalışmalara karşılaştırmalı veriler sunması açısından önemlidir.

1. Araştırmanın diğer illerdeki sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilerek kapsamının genişletilmesi,
2. Aynı araştırma resmi ve özel ilkokullarda, karşılaştırılmalı olarak yapılması,
3. Araştırmanın diğer branştaki öğretmenler ile gerçekleştirilerek kapsamının genişletilmesi,
4. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin olarak performanslarını kendilerinin nasıl algıladıkları konusunda araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Uygulamacılara yönelik öneriler:

1. İlkokullarda, iletişim becerileri, motivasyon ve iş doyumunu artırmak amacı ile seminer ve konferans çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalıdır.
2. Üniversite ve bakanlıklar arasında iş birliği yapılarak daha çok okul müdürü ve öğretmenin katılabileceği biçimde eğitimler plânlanmalıdır
3. İlkokul yöneticisi ve öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almaları için teşvik edilmelidir.



3. Öğretmenleri motive etmek amacıyla, okul çalışanlarının birbirleri ile iletişim kurabilecekleri okul dışı sosyal aktiviteler yapılmalıdır.
4. Okul yöneticilerinin motivasyonel dillerini güçlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları Motive Etme*, (Çev. O. Yıldırım), Hayat Yayınları, İstanbul.
- Can, H., (2012). *Organizasyon ve Yönetim*, İstanbul.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education. (5th Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Çelikten, M. (2001). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 27, 297-309.
- Eren, E. (1998), (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (Beşinci Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 342-442.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon* (10.Basım). İstanbul: Beta Basım A.Ş.501-584.
- Holmes, P. (2012). Business and management education. Jackson, J. A. Jackson, (Ed.), in the *Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 464-480). Oxon: Routledge.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri* (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Karaköse, R. (2005). *Ergenlerle etkili iletişim* [Çevrimiçi sürüm]. S. Karaköse (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Paksoy, M. (2000). *Örgütsel İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Snowden, P. E., & Gorton, R. A. (2002). *School leadership and administration: Important concepts case studies and simulations*. Boston: McGraw Hill.
- Templar, R. (2017). *Yöneticiliğin kuralları* (1. baskı). (Ü. ŞENSOY, çev.). İstanbul: Optimist Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2005)
- Thomas, K.W. & Schmidh, W.H. (1976). A survey of managerial interests with respect to conflict. *Academy of Management*, 19(2), 315-318.



Türk, M.S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt: 17, Sayı: 2. Yönetimi, Siyasal Kitabevi, Ankara.

## İnsan İlişkilerinde Manipülasyon: Patolojik Narsizm, Psikopati ve Duygusal Zekâ

*Lisansüstü Öğrencisi Sinem Kocadayı*

### Özet

**Amaç:** Son yıllarda ruh sağlığı alanında yeni patolojilerin ortaya çıktığına şahit olmaktadır. Bunun nedeninin içinde yaşanılan dünyanın, ilişkilerin, insanların değişmesi ve dönüşmesi olduğu düşünülebilir. Bu bildirinin amacı, insan ilişkilerinde manipülasyon kavramını literatür ışığında patolojik Narsizm, psikopati ve duygusal zeka kavramlarıyla ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların bir derlemesini sunmaktır. Manipülasyon kavramı, karşısındakini kullanarak veya yönlendirerek kendi iktidarını kurma yönünde küçük entrikaları kapsamaktadır. Manipülasyon, diğer insanların düşüncelerini ya da davranışlarını aldatıcı, gizli ve hatta taciz edici bazı taktikler kullanarak değiştirmeyi amaçlayan bir davranış yönelimidir. Çevreyi etkilemek, değiştirmek, sömürmek ve bu sebeple zor kullanmak için kasıtlı olarak kullanılan taktikler manipülasyon olarak tanımlanır.

**Yöntem:** Bu bildiri, derleme türündedir. Manipülasyon kavramı ile ilgili ulusal ve uluslararası yayınlar taranarak öne çıkan patolojik Narsizm, psikopati ve duygusal zeka kavramlarıyla yapılan araştırma sonuçları derlenerek değerlendirilmiştir.

**Tartışma ve Sonuç:** Günümüzde aşırı bireyselliği ön plana çıkararak Batı kültürünün etkisi ile benmerkezci kişiliklerin yaygınlaşması insan ilişkilerinde ve iletişimde derinliğin yerini yüzeysellik ve gündelik çıkarların alması duygusal manipülasyonun da yaygın olarak yaşanması sonucunu doğurmuştur. Manipülasyonun hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun araştırılması insanların kişilerarası ilişkilerden aldıkları doyum ve ilişkinin kalitesi ve özellikle bir tarafın psikolojik olarak zarar görmemesi açısından önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde manipülasyonun başta narsisizm olmak üzere çeşitli (antisosyal, psikopati, Makyavelizm, karanlık üçlü gibi) yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma sonuçlarına göre narsist bireyler, kendilerinin olduğu kadar başkalarının da duygularını algılama, ifade etme, etiketleme, anlama ve yönetme yeteneklerine sahiptir. Duygusal zeka, yüksek narsisizimli bireyler için çevrelerini sömürmek ve manipüle etmek için önemli bir zorunluluktur. Sürekli psikopati, duygusal manipülasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca psikopati ile duygusal manipülasyonun kötü amaçlar için kullanılması arasındaki ilişki de öngörülebilirdir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle patolojik narsizm, psikopati ve duygusal zekanın manipülasyonla ilişkili araştırılmaya değer önemli kavramlar olduğu düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** manipülasyon, duygusal zekâ, narsizm, psikopati.



## **Manipulation in Human Relations: Pathological Narcissism, Psychopathy and Emotional Intelligence**

### **Abstract**

**Objective:** It has been observed that new pathologies have emerged in the field of mental health in recent years. It can be thought that the reason for this is the change and transformation of the world, relationships and people in which they live. The aim of this paper is to present a compilation of studies investigating the relationship between the concept of manipulation in human relations and the concepts of pathological narcissism, psychopathy and emotional intelligence in the light of the literature. The concept of manipulation includes small intrigues to establish one's own power by using or directing the other person. Manipulation is a behavioral orientation that aims to change other people's thoughts or behavior by using some deceptive, covert or even abusive tactics. Tactics that are deliberately used to influence, change, exploit and therefore use force are defined as manipulation.

**Method:** This report is a review. National and international publications related to the concept of manipulation were scanned and the results of the research on the concepts of pathological narcissism, psychopathy and emotional intelligence were compiled and evaluated.

**Discussion and Conclusion:** When the literature is examined, it has been revealed that manipulation has various predictors (such as antisocial, psychopathy, Machiavellianism, dark triad), especially narcissism. According to the results of the research, narcissistic individuals have the ability to perceive, express, label, understand and manage the emotions of others as well as their own. Emotional intelligence is an essential requirement for individuals with high narcissism to exploit and manipulate their environment. Studies have shown that trait psychopathy is an important predictor of emotional manipulation. The relationship between psychopathy and the use of emotional manipulation for malicious purposes is also predictable. Based on the results of this research, it can be thought that pathological narcissism, psychopathy and emotional intelligence are important concepts that are worth investigating in relation to manipulation.

**Keywords:** Manipulation, Pathological Narcissism, Psychopathy, Emotional Intelligence.

## Giriş

Manipülasyon kavramı, karşısındakini kullanarak veya yönlendirerek kendi iktidarını kurma yönünde küçük entrikaları kapsamaktadır (Chapaux-Morelli ve Couderc, 2010). Manipülasyon, diğer insanların düşüncelerini ya da davranışlarını aldatıcı, gizli ve hatta taciz edici bazı taktikler kullanarak değiştirmeyi amaçlayan bir davranış yönelimidir (Braiker, 2004). Çevreyi etkilemek, değiştirmek, sömürmek ve bu sebeple zor kullanmak için kasıtlı olarak kullanılan taktikler manipülasyon olarak tanımlanır (Buss, 1985). Manipülasyon çoğunlukla gizli saldırgan davranışlar (pasif agresif) yoluyla başkalarına uygulanır (Simon ve Foley, 2011). Ayrıca önemli ötekileri zorlamak, etkilemek, değiştirmek ve sömürmek için kasıtlı olarak kullanılan taktiklerle uygulanmaktadır (Buss, 1985).

Bu taktiklerin nasıl eyleme döküldüğüne bakılacak olursa manipülatif bireylerin kullandıkları bazı manipülasyon tekniklerini yalan söyleme, doğrunun bir kısmını saklayarak yalan söyleme, yanlış bir şey yaptığını reddetme, uygunsuz davranışlarını rasyonelleştirme, yanlış davranışlarını minimize etme, durumu odağından saptırma, kendini kurban gösterme ve karşısındaki kişiyi utandırma, masum numarası yapma olduğu görülmektedir (Simon ve Foley, 2011).

Literatür incelendiğinde manipülasyonla ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir (Bursten, 1972; Buss, Gomes, Higgins ve Lauterbach, 1987; Hofer, 2015; Hyde ve Grieve, 2018). Bu çalışmalarda manipülasyon kavramı psikolojik manipülasyon ve duygusal manipülasyon olarak iki başlıkta ele alınmış, manipülatif davranışların neler olduğu, bazı manipülasyon taktikleri ve manipülasyonun çeşitli psikolojik kavramlarla ilişkisi incelenmiştir.

## Amaç, Önem ve Yöntem

Bu bildiri, derleme türü bir çalışmadır. Günümüzde aşırı bireyselliği ön plana çıkaran Batı kültürünün etkisi ile benmerkezci kişiliklerin yaygınlaşması insan ilişkilerinde ve iletişimde derinliğin yerini yüzeysellik ve gündelik çıkarların alması duygusal manipülasyonun da yaygın olarak yaşanması sonucunu doğurmuştur (Hyde ve Grieve, 2018). Bu durum özellikle psikolog ve psikolojik danışmaların üzerinde durması gereken toplumsal bir tehlike halini almıştır. Bu konuda yapılacak çalışmaların başında ise mevcut durumu ortaya koymak ve üzerinde çalışmak gelmektedir.

Manipülasyonun hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun araştırılması insanların kişilerarası ilişkilerden aldıkları doyum ve ilişkinin kalitesi ve özellikle bir tarafın psikolojik olarak zarar görmemesi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle bu derlemede literatür çerçevesinde manipülasyonla ilişkili olabileceği düşünülen patolojik narsizm, psikopati ve duygusal zekanın manipülasyon ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.



## Sonuç

Manipülasyon insan ilişkilerini oldukça olumsuz etkileyen, ikili ilişkilerde bir tarafı kurban durumuna düşürebilecek bir psikolojik sorundur. Kurban pozisyonundaki bireyin duygusal olarak yönlendirilmesi, yaşamının kontrolünü kaybettiğini hissetmesi ve manipülatör bireye karşı bağımlılık geliştirmesi hayatını önemli ölçüde sekteye uğratabilir. Bu nedenle son yıllarda manipülasyon kavramı ve manipülatif davranışların yordayıcıları üzerine yoğunlaşan araştırmalar bu derlemede incelenmeye çalışılmıştır. Literatür incelendiğinde manipülasyonun başta narsisizm olmak üzere çeşitli (antisosyal, psikopati, Makyavelizm, karanlık üçlü gibi) yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur (Austin, Saklofske, Smith ve Tohver, 2014; Hyde ve Grieve, 2014; Nagler, Reiter, Furtner ve Rauthmann, 2014). Yapılan araştırma sonuçlarına göre narsist bireyler, kendilerinin olduğu kadar başkalarının da duygularını algılama, ifade etme, etiketleme, anlama ve yönetme yeteneklerine sahiptir. Duygusal zeka, yüksek narsisizimli bireyler için çevrelerini sömürmek ve manipüle etmek için önemli bir zorunluluktur (Deliç ve diğerleri, 2011). Başarılı manipülatörlerin başkalarının tepkilerini önceden görmek ve onları etkilemek için duygularını ve niyetlerini önceden anlamaları gerekir. Bu nedenle, duygusal zeka ile duygusal manipülasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Barlow, Qualter ve Stylianou, 2010). Bir diğer değişken olan sürekli psikopatinin de manipülasyonun önemli bir yordayıcısı olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Austin ve diğerleri, 2014; Hyde ve Grieve, 2014). Ayrıca psikopati ile duygusal manipülasyonun kötü amaçlar için kullanılması arasındaki ilişki de öngörülebilirdir (Levenson, Kiehl ve Fitzpatrick, 1995).

Özetle, yapılan araştırmalarda patolojik narsizm, psikopati ve duygusal zekanın duygusal manipülasyonla ilişkili olduğunu bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarından hareketle patolojik narsizm, psikopati ve duygusal zekanın manipülasyonla ilişkili yerli alanyazın için de araştırılmaya değer önemli kavramlar olduğu düşünülebilir.

## Kaynakça

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Smith, M., & Tohver, G. (2014). Associations of the managing emotions of others (MEOS) scale with personality, the Dark Triad, and trait EI. *Personality and Individual Differences*, 65, 8–13.
- Barlow, A., Qualter, P., & Stylianou, M. (2010). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 78–82.
- Braiker, H. B. (2004). *Who's pulling your strings*. McGraw Hill.
- Bursten, B. (1972). The manipulative personality. *Archives of general psychiatry*, 26(4), 318–321.

- Buss, D. M. (1985). Human mate selection: Opposites are sometimes said to attract, but in fact we are likely to marry someone who is similar to us in almost every variable. *American scientist*, 73(1), 47-51.
- Buss, D. M., Gomes, M., Higgins, D. S., & Lauterbach, K. (1987). Tactics of manipulation. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1219.
- Chapaux-Morelli, P. ve Couderc, P. (2012). *İkili ilişkilerde duygusal manipülasyon: Narsist bir partnerle yüzleşmek.* (Ergüden, I, Çeviri Ed.). İletişim Yayınları.
- Delič, L., Novak, P., Kovačič, J., & Avsec, A. (2011). Self-reported emotional and social intelligence and empathy as distinctive predictors of narcissism. *Psihologijske Teme*, 20(3), 477-488.
- Grieve, R., & Mahar, D. (2010). The role of fluid and emotional intelligence in malingering. *Australian Journal of Psychology*, 62, 103–111. doi:10.1080/00049530903032836.
- Hofer, P. (1989). The Role of Manipulation in the Antisocial Personality. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, Vol. 33 No 2, 91-101
- Hyde, J., & Grieve, R. (2014). Able and willing: Refining the measurement of emotional manipulation. *Personality and Individual Differences*, 64, 131-134.
- Hyde, J., & Grieve, R. (2018). The dark side of emotion at work: Emotional manipulation in everyday and work place contexts. *Personality and Individual Differences*, 129, 108-113.
- Levenson, M. R., Kiehl, K. A., & Fitzpatrick, C. M. (1995). Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of personality and social psychology*, 68(1), 151.
- Levenson, M. R., Kiehl, K. A., & Fitzpatrick, C. M. (1995). Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of personality and social psychology*, 68(1), 151.
- Nagler, U. K., Reiter, K. J., Furtner, M. R., & Rauthmann, J. F. (2014). Is there a “dark intelligence”? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others. *Personality and Individual Differences*, 65, 47-52.
- Nagler, U. K., Reiter, K. J., Furtner, M. R., & Rauthmann, J. F. (2014). Is there a “dark intelligence”? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others. *Personality and Individual Differences*, 65, 47-52.
- Simon, G. K., & Foley, K. (2011). *In sheep's clothing: Understanding and dealing with manipulative people.* Tantor Audio.

## Çocuk Resimlerine Yansıyan Sevgi Değeri

*Uzm. Psk. Dan. Merve Çalık*

### Özet

Çocuğun çizdiği resimler yoluyla yetişkinlere iç dünyası hakkında ipucu verdiği ve çocukların yaşantısını resme aktarmasından dolayı yetişkinlere kendilerini anlatmalarının bir yolu olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Bu araştırmanın amacı 7-11 yaş aralığındaki çocuklarının “değer” algılarının “sevgi” değeri örneği üzerinden çocukların yaptıkları resimler, bu resimlere dair anlatımları ve çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla incelenmesidir. Çalışmaya 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya'nın Erenler ilçesindeki bir devlet okulunda okuyan yaşları 7 ile 11 arasında değişen toplam 53 çocuk katılmıştır. Araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde olup araştırmanın verileri çiz ve anlat tekniği ile toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların “sevgi” değeri temalı çizimleri ortama göre dağılımı doğa 15 (%28,3), ev 9 (%17), bahçe 22 (%41,5), okul 3 (%5,7), orman 2 (%3,8), köy 1 (%1,9) ve park 1 (%1,9) şeklindedir. Sevgi temalı resimlerin içerdiği sevgi türüne göre dağılımı incelendiğinde aile sevgisi 13 (%24,5), arkadaş sevgisi 12 (%22,6), doğa sevgisi 10 (%18,9), hayvan sevgisi 6 (%11,3), köpek, kuzen ve anne sevgisi 2 (%3,8), çiçek sevgisi 3 (%5,7), vatan, bisiklet ve insan sevgisi 1 (%1,9) olarak dağılım göstermektedir. Araştırmanın ikinci sorusu olan “Sevgi dolu insanlar neler yaparlar / Nasıl davranırlar”? sorusuna ilişkin yanıtlar incelendiğinde çocukların “sevgi” değerini genel olarak olumlu algıladıkları ve sevgi dolu insanları olumlu karakter özellikleriyle ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların “sevgi” değerine ilişkin ifadelerin olumlu karakter ve davranış özelliklerini içerdiği görülmektedir. Araştırma sorularına ilişkin yanıtlar tüm yanıtlar incelendiğinde çocukların kavramsal açıdan “sevgi” değerinin farkında oldukları ve bu değeri olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Araştırmanın bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Resimleri, Sevgi, Değer

## The Value of Love Reflected in Children's Paintings

### Abstract

It is stated that the child gives clues about his inner world to the adults through the pictures he draws, and it is seen as a way for adults to explain themselves to the adults because they transfer their lives to the picture. The aim of this research is to examine the "value" perceptions of children aged 7-11 through the pictures they make, their expressions about these pictures, and interviews with the children, through the example of the value of "love". A total of 53 children aged between 7 and 11 studying at a public school in Erenler district of Sakarya in the 2020-2021 academic year participated in the study. The design of the research is in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research designs, and the data of the research were collected with the draw and tell technique. Research data were analyzed by descriptive and content analysis methods. First of all, the age and gender distributions of the individuals were included in line with the demographic information of the group participating in the research. In line with the findings that emerged during the content analysis process, the pictures drawn by the children were examined under two categories: the distribution of the value of "love" according to the environment in which it was portrayed and the type of "love" drawn in the pictures, and the findings under these categories were converted into numerical data and tabulated. The data obtained from the interviews with the children were analyzed with the descriptive analysis method and the data were presented according to the predetermined themes. As a result of the research, the distribution of children's drawings with the theme of "love" by environment is nature 15 (28.3%), house 9 (17%), garden 22 (41.5%), school 3 (5.7%), forest 2 (% 3.8%, village 1 (1.9%) and park 1 (1.9%). When the distribution of love-themed pictures according to the type of love they contain is examined, family love 13 (24.5%), friend love 12 (22.6%), nature love 10 (18.9%), animal love 6 (11.3%), dog love , cousin and mother love 2 (3.8%), flower love 3 (5.7%), homeland, bicycle and human love 1 (1.9%). The second question of the research, "What do loving people do / How do they act"? When the answers to the question are examined, it is seen that children generally perceive the value of "love" positively and express loving people with positive character traits. It is seen that the expressions regarding the "love" value of children include positive character and behavioral characteristics. When all the answers to the research questions are examined, it can be concluded that the children are conceptually aware of the value of "love" and perceive this value positively. The findings of the study were discussed in the light of the relevant literature.

**Keywords:** Children's Pictures, Love, Value

## Giriş

Çocukların ilk tanıştıkları sanatlardan biri olan resim sanatında çocukların kimsenin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan kendi başlarına severek ve isteyerek resim yaptıkları ifade edilmektedir. Benzer şekilde çocukların resim yaparken gözlemlendiğinde özgüven ve heyecanlarının yüksek olduğu ve kendi dünyalarına giderek kendi çocuksu değerlerini resimlerine taşıdıkları belirtilmektedir (Ayaydın, 2011). Çocuğun çizdiği resimler yoluyla yetişkinlere iç dünyası hakkında ipucu verdiği ve çocukların yaşantısını resme aktarmasından dolayı yetişkinlere kendilerini anlatmalarının bir yolu olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Buna ek olarak çocukların hem bilişsel gelişimin takibinde hem de sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkilerinin araştırılmasında kullanılabileceği gibi davranış problemleri olan çocukların dünyalarına girebilmek için kullanılan bir araç olduğu belirtilmektedir (Batı, 2012).

Oktay (2008) çocukların çizdikleri aile temalı resimlerin içinde yaşanan sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesinde bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmekte olup bu resimleri inceleyerek cinsiyet farklılıkları, aile bireylerinin sosyal etkileşimleri, sosyokültürel farklılıklar, davranış problemleri gibi birçok konu alanının incelenebileceğini belirtmektedir. Ayaydın (2011)'e göre çocuk resminin yetişkinlerin resimlerinde olmayan kendine ait bazı özellikleri olduğunu ve bunun da çocukların resim yaparken yaşadıkları farklılıklar ve içerik açısından farklı özellikler taşıdığını belirtmektedir.

Çocukların gelişim basamaklarına göre resim çizim evrelerinin beş evrede ele alındığı ifade edilmekte olup karalama evresinde çocuk çizgiyle tanışarak, ilk figür çizimi olan baş resmini keşfetmekte; şema öncesi dönemde çocuk düzgün çizilmemiş ancak ne olduğu anlaşılır figür ve nesnelere çizmekte; şematik dönemde figür ve nesnelere geometrik formlarla çizmekte; gerçekçilik döneminde çocuk çizimlerini gerçeğe benzetmeye çalışmakta ancak tam olarak başarılı olamamakta; mantık döneminde ise çocukların daha gerçekçi ve kendi düşüncelerini mantığa bürüyerek ifade ettiği çizimler yaptığı belirtilmektedir (Geçen, 2018).

Alanyazında değerlerin resim analizi ile incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan Sapsağlam (2017) okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına sorumluluk değeri üzerinden incelediği araştırmasının sonucunda tüm çocukların “sorumluluk” değeri temalı resim çizdikleri ve “sorumluluk” değerini çizimlerinden ve sözlü anlatımlar olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Resim analizine ilişkin çocuklar üzerinden yapılan bir diğer araştırmada Türkcan (2013) 3. Sınıfta öğrenim gören toplam 26 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği bir araştırmasında öğrencilere verilen bir kavrama ilişkin resim çizimleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin resimlerine ilişkin yapılan gösterge-bilimsel analizin psikolojik betimlemelerin yanı sıra zihinsel gelişim süreçlerinin de gözlemlenebilmesini sağlayan bir yaklaşım olduğu ve bu bağlamda gös-tergebilimsel yaklaşımın öğrencilerin resimlerini analiz ederken onların çevreye bakış açıları ile iç dünyalarını anlayabilmede ve zihinsel süreçlerini inceleyebilmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde çocuk resimlerinin mutluluk (Aktın, 2018), iyi ve kötü kavramı (Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz ve Elif, 2015), okul (Aksoy ve Baran, 2010; Şener, 2018; Bay, Geyik ve Çalışkan, 2019), duyguları tanıma (Oya ve Öveç, 2016; Ramazan ve Öveç, 2017), gelecek ve meslek algısı (Tekin Karagöz, 2014), agresyon (Yıldırım, 2018), aile (Sağlam ve Aral, 2011; Ketenci, 2015) ve şiddeti algılama biçimi (Yurtal ve Artut, 2008) kavramlarına yönelik analiz edildiği görülmektedir.

Alanyazında değerlerin resim analizi yoluyla incelendiği araştırmaların sınırlı olduğunun gözlemlenmesi ve resim analizinin çocukların iç dünyası ile değerlerine yönelik bilgi vermesine yönelik (Oktay, 2008; Ayaydın, 2011; Batı, 2012) bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı 7-11 yaş aralığındaki çocuklarının “değer” algılarının “sevgi” değeri örneği üzerinden çocukların yaptıkları resimler, bu resimlere dair anlatımları ve çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmada açıklanmaya çalışılan fenomen, 7-11 yaş aralığındaki çocuklarının “sevgi” değerine ilişkin algıdır.

### Örneklem

Çalışmaya 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya'nın Erenler ilçesindeki bir devlet okulunda okuyan yaşları 7 ile 11 arasında değişen toplam 53 çocuk katılmıştır. Örneklemde yer alan çocuklar normal gelişim gösteren ve özel bir gereksinimi olmayan çocuklardır. Araştırmaya katılan çocuklara boya kalemleri ve resim kâğıtları dağıtılmış ve çocuklardan sevgi değeri hakkında bir resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra çocuklarla bireysel görüşmeler yapılarak resimlerini anlatmaları istenmiştir. Ayrıca her yaş grubundan beş çocuk toplamda 25 çocukla bireysel görüşmeler yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri çiz ve anlat yöntemi ile elde edilmiştir. Çocuklara büyük boy resim kâğıtları ve boyalar dağıtılmış sonrasında “sevgi” değerinin onlar için ifade ettiği anlam üzerine bir resim çizmeleri istenmiştir. Resim etkinliği sırasında çocukların resimlerinde çizdikleri figürler hakkında notlar alınmış ve tüm resimlerin tamamlanmasının ardından her yaş grubundan beş çocuk ile bireysel görüşmeler yaparak resimlerini anlatmalarını istemiştir.

Bireysel görüşmelerde çocuklara şu sorular sorulmuştur;

Soru 1: Sevgi nedir?

Soru 2: Sevgi dolu insanlar nasıl davranırlar/neler yaparlar?



## Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin analizinde içerik ve betimsel analiz olarak iki farklı yöntem kullanılmıştır. İlk olarak araştırmaya katılan grubun demografik bilgileri doğrultusunda bireylerin yaş ve cinsiyet dağılımlarına yer verilmiştir. İçerik analizi sürecinde ortaya çıkan bulgular doğrultusunda çocuklar tarafından çizilen resimler, “sevgi” değerinin resmedildiği ortama göre dağılımı ve resimlerde çizilen “sevgi” türü olmak üzere iki kategori altında incelenmiş, bu kategoriler altındaki bulgular sayısal verilere dönüştürülerek tablolaştırılmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş olup veriler önceden belirlenen temalara göre sunulmuştur.

## Bulgular

### Grubun Sosyo-Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırma bulguları, araştırmaya katılan bireylerin yaş grupları ve cinsiyete göre dağılımı, sevgi temalı resimlerin resmedilen ortama göre dağılımı ve sevgi temalı resimlerin içerdiği sevgi türüne göre dağılımı başlıkları altında sunulmuştur. İlk olarak çalışma grubunda yer alan bireylerin yaş grupları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı**

Yaş grubu	F	%
7 Yaş	7	13,2
8 Yaş	10	18,9
9 Yaş	12	24,5
10 Yaş	12	22,6
11 Yaş	8	20,8
Toplam	53	100

Araştırmaya katılan bireylerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde yedi yaş grubunda 7 çocuk (% 13,2), sekiz yaş grubunda 10 çocuk (% 18,9), dokuz yaş grubunda 12 çocuk (%24,5), on yaş grubunda 12 çocuk (%22,6), onbir yaş grubunda 8 çocuk (%20,8), toplamda 53 çocuk bulunmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet gruplarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyet Gruplarına Göre Dağılımı**

Cinsiyet	F	%
Erkek	34	64,2
Kız	19	35,8
Total	53	100



Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde erkek grubunun 34 (%64,2) ve kız grubunun 19 (%35,8) kişi olduğu görülmektedir. Sevgi temalı resimlerin resmedilen ortama göre dağılımına dair bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Sevgi Temalı Resimlerin Resmedilen Ortama Göre Dağılımı**

Ortam	f	%
Doğa	15	28,3
Ev	9	17
Bahçe	22	41,5
Okul	3	5,7
Orman	2	3,8
Köy	1	1,9
Park	1	1,9
Total	53	100

Sevgi temalı resimlerin resmedilen ortama göre dağılımı incelendiğinde doğa 15 (%28,3), ev 9 (%17), bahçe 22 (%41,5), okul 3 (%5,7), orman 2 (%3,8), köy 1 (%1,9) ve park 1 (%1,9) olarak ortamların sayı ve yüzdelerinin dağılımı görülmektedir. Bu dağılımlar incelendiği çocukların sevgi temasını resmettikleri ortamların en çok bahçe ve doğa ortamlarını olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sevgi temalı resimlerin içerdiği sevgi türüne göre dağılımına dair bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Sevgi Temalı Resimlerin İçerdiği Sevgi Türüne Göre Dağılımı**

Sevgi Türü	f	%
Doğa Sevgisi	10	18,9
Aile Sevgisi	13	24,5
Hayvan Sevgisi	6	11,3
Arkadaş Sevgisi	12	22,6
Köpek Sevgisi	2	3,8
Kuzen Sevgisi	2	3,8
Anne Sevgisi	2	3,8
Çiçek Sevgisi	3	5,7
Bisiklet Sevgisi	1	1,9
Vatan Sevgisi	1	1,9
İnsan Sevgisi	1	1,9
Toplam	53	100,0

Sevgi temalı resimlerin içerdiği sevgi türüne göre dağılımı incelendiğinde doğa sevgisi 10 (%18,9), aile sevgisi 13 (%24,5), hayvan sevgisi 6 (%11,3), arkadaş sevgisi 12 (%22,6), köpek, kuzen ve anne sevgisi 2 (%3,8), çiçek sevgisi 3 (%5,7), vatan, bisiklet ve insan sevgisi 1 (%1,9) olarak dağılım göstermektedir. Bu dağılım incelendiğinde çocukların en çok aile, doğa ve arkadaş sevgisi temalı resimler çizdiği sonucuna ulaşılabilir. Sevgi değerine ilişkin yedi yaş çocuk resimlerinden bazı örnekler şekil 1’de verilmiştir.

### Şekil 1. Sevgi Değerine İlişkin Yedi Yaş Çocuk Resimlerinden Bazı Örnekler



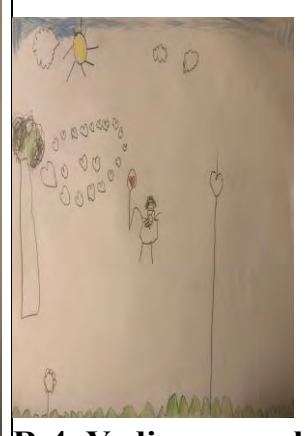
**R-1. Yedi yaş çocuk resmi örneği:** Çocuk bu resimde arkadaşlarıyla elmasını paylaştığını, arkadaşlarını ve onlarla bir şeyler paylaşmayı sevdiğini ifade etmiştir.



**R-2. Yedi yaş çocuk resmi örneği:** Çocuk bu resimde doğayı çok sevdiğini ve doğaya olan sevgisinin her yere yayıldığını, bu sevgisini de kalplerle ifade ettiğini belirtmiştir.




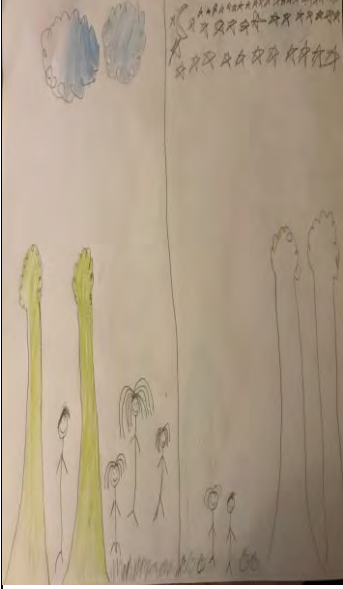


**R-3. Yedi yaş çocuk resmi örneği:** Çocuk bu resimde hayvanları sevdiğini ifade etmiştir. Resimde arı, kelebek ve kedinin olduğunu, kediyi beslediğini, kelebeğin de üstüne konduğunu belirtmiştir.



**R-4. Yedi yaş çocuk resmi örneği:** Çocuk bu resimde doğayı sevdiğini, doğayı kalplerle süslediğini, uçan kalpli balonları havaya bıraktığını ve bu balonların sevgiyi her yere yaydığını ifade etmiştir.

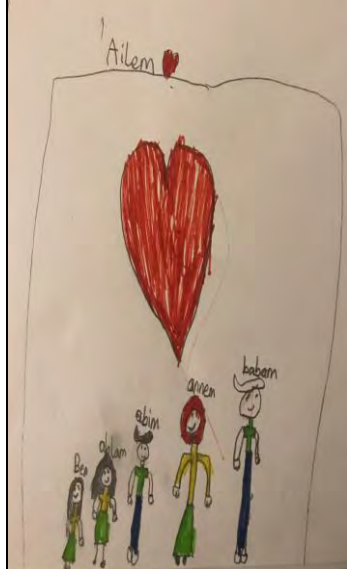


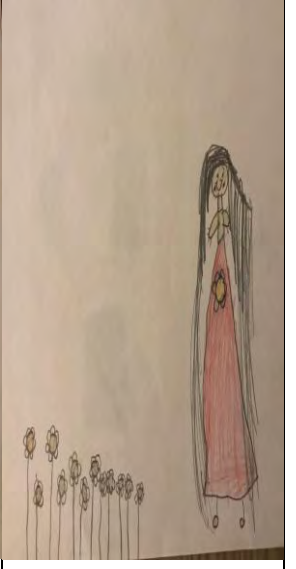
Şekil 1’de yer alan yedi yaş grubu çocuk resmi örnekleri incelendiğinde çocukların “sevgi” değeri ile ilgili olarak resimlerinde; arkadaşlarına karşı paylaşımcı olma (R-1), doğayı sevmek ve sevgisinin her yere yayılması (R-2), hayvanları sevmek ve onları besleme (R-3), doğayı sevmek ve onu koruma (R-4) gibi temalara yer verdikleri görülmektedir. Bu temalardan yola çıkarak çocukların resimlerine ilişkin anlatımları incelendiğinde “sevgi” değerini olumlu algıladıkları ve bu değer farkında oldukları görülmektedir. Sekiz yaş grubu çocuk resmi örnekleri Şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2. Sevgi Değerine İlişkin Sekiz Yaş Çocuk Resimlerinden Bazı Örnekler**

			
<p><b>R-1. Sekiz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde insan ve hayvan sevgisini anlattığını ifade etmiştir. Resmin bir bölümünde birbirine sarılan iki insan, diğerinde kedi seven bir çocuk, ve simitçiden simit isteyen bir çocuk olduğu belirtilmiştir.</p>	<p><b>R-2. Sekiz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde doğayı sevdiğini, ağaçları, insanların doğada koşup eğlendiğini ve resimdeki kişilerin annesi, kardeşi ve kendisi olduğunu ifade etmiştir.</p>	<p><b>R-3. Sekiz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde okulunu sevdiğini, arkadaşlarıyla oyun oynadığını ve onlara sarıldığını ifade etmiştir.</p>	<p><b>R-4. Sekiz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde ailesini sevdiğini, gece olunca annesinin onu öptüğünü ve ablasıyla ikisinin birbirine sarıldığını ifade etmiştir.</p>

Şekil 2’de yer alan sekiz yaş grubu çocuk resmi örnekleri incelendiğinde çocukların “sevgi” değeri ile ilgili olarak resimlerinde; insan ve hayvan sevgisi (R-1), doğayı sevme ve doğada ailesi ile beraber eğlendikleri (R-2), okul sevgisi ve arkadaşlarıyla okulda oyun oynama (R-3), ailesini sevme, annesinin onu öpmesi ve kardeşine sarılması (R-4) gibi temalara yer verdikleri görülmektedir. Bu temalardan yola çıkarak çocukların resimlerine ilişkin anlatımları incelendiğinde “sevgi” değerine yönelik olumlu algılarının olduğunu ve sevgilerini nasıl ifade edeceklerinin farkında oldukları görülmektedir. Dokuz yaş grubu çocuk resmi örnekleri Şekil 3’ de verilmiştir.

**Şekil 3. Sevgi Değerine İlişkin Dokuz Yaş Çocuk Resimlerinden Bazı Örnekler**

			
<b>R-1. Dokuz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde ailesini çok sevdiğini, ailesiyle mutlu olduğunu, ailesiyle beraber olmayı sevdiğini, beraber eğlendiklerini, bazen annesinin hamburger yaptığını ve babasıyla beraber annesini beklediklerini ifade etmiştir.	<b>R-2. Dokuz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde hayvanları çok sevdiğini, köpeğini besleyerek mutlu olduğunu ve köpeğiyle oynadığını ifade etmiştir.	<b>R-3. Dokuz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde lunaparkta arkadaşlarıyla oynamadığını, arkadaşlarını sevdiğini ve dönme dolapta, tekerlekli topun içinde ve kaydırakta çok eğlendiklerini ifade etmiştir.	<b>R-4. Dokuz yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde çiçekleri çok sevdiğini ve çiçeklerle kendisini çizdiğini ifade etmiştir.

Şekil 3’de yer alan dokuz yaş grubu çocuk resmi örnekleri incelendiğinde çocukların “sevgi” değeri ile ilgili olarak resimlerinde; aile sevgisi ve ailesiyle zaman geçirmekten zevk alma (R-1), hayvanları sevme ve onları besleme (R-2), arkadaşlarını sevme ve onlarla lunaparkta zaman geçirme (R-3), çiçek sevgisi (R-4) gibi temalara yer verdikleri görülmektedir. Bu temalardan incelendiğinde dokuz yaş grubundaki çocukların da “sevgi” değerine ilişkin olumlu ifadeler kullandığı ve sevgilerini gösterebildikleri görülmektedir. On yaş grubu çocuk resmi örnekleri Şekil 4’de verilmiştir.







**Şekil 4. Sevgi Değerine İlişkin On Yaş Çocuk Resimlerinden Bazı Örnekler**

<p><b>R-1. On yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde doğayı ve arkadaşlarını çok sevdiğini, onları sevdiğini ve sevgisini arkadaşlarına hediye vererek gösterdiğini ve onları mutlu ettiğini ifade etmiştir.</p>	<p><b>R-2. On yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde köpekleri sevdiğini, onları beslediğini, onlarla oyun oynadığını ve onlara dokunarak sevdiğini ifade etmiştir.</p>	<p><b>R-3. On yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde kuzenini sevdiğini, ona çiçek verdiğini, ona hediye vererek ve senile beraber doğa seviyorum diyerek sevgisini ifade ettiğini belirtmiştir.</p>	<p><b>R-4. On yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde ailesini çok sevdiğini ve onlarla beraber zaman geçirmeye çıktıklarını ifade etmiştir.</p>

Şekil 4’de yer alan on yaş grubu çocuk resmi örnekleri incelendiğinde çocukların “sevgi” değeri ile ilgili olarak resimlerinde doğa ve arkadaşlarını sevme ve onlara hediyeler verme (R-1), köpeğini sevme ve onu besleme (R-2), kuzenini sevme ve ona çiçek verme (R-3), ailesini sevme ve beraber zaman geçirme (R-4) gibi temalara yer verdikleri görülmektedir. Bu temalardan incelendiğinde on yaş grubundaki çocukların yedi, sekiz ve dokuz yaş grubundaki çocuklara göre sevgilerini daha net bir şekilde ifade ettikleri ve sevgileri gösterme davranışlarının daha belirgin olduğu görülmektedir. Onbir yaş grubu çocuk resmi örnekleri Şekil 5’te verilmiştir.

**Şekil 5. Sevgi Değerine İlişkin Onbir Yaş Çocuk Resimlerinden Bazı Örnekler**

			
<b>R-1. Onbir yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde arkadaş sevgisini anlattığını, arkadaşının doğum gününü kutlayarak ona hediye verdiğini ifade etmiştir.	<b>R-2. Onbir yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde doğa sevgisini gösterdiğini, kardeşinin ağaçları kendisinin de evin balkonundaki çiçekleri suladığını ifade etmiştir.	<b>R-3. Onbir yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde hayvanı besleyerek, arkadaşına hediye vererek ve arkadaşına sarılarak sevgisini ifade ettiğini belirtmiştir.	<b>R-4. Onbir yaş çocuk resmi örneği:</b> Çocuk bu resimde doğayı ve hayvanları sevdiğini ve sevgisini ağaçları ve fidanları sulayarak, hayvanları besleyerek gösterdiğini ifade etmiştir.

Şekil 5’te yer alan onbir yaş grubu çocuk resmi örnekleri incelendiğinde çocukların “sevgi” değeri ile ilgili olarak resimlerinde; arkadaş sevgisi ve onun doğum gününü kutlama (R-1), doğa sevgisi ve ağaçları sulama (R-2), arkadaş ve hayvan sevgisi ile hayvanını besleme, arkadaşına sarılma davranışı (R-3), doğa ve hayvan sevgisi ve onlara iyi bakma (R-4) gibi temalara yer verdikleri görülmektedir. Bu temalardan incelendiğinde onbir yaş grubundaki çocukların da “sevgi” değerine ilişkin olumlu algılarının olduğu ve sevgilerini çeşitli şekillerde gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların “sevgi” değerine ilişkin kavramsal algılarını ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla çocuklara iki soru yöneltilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu “Sevgi Nedir”? ikinci sorusu ise “Sevgi sahibi insanlar neler yaparlar/Nasıl davranırlar”? şeklindedir. Üç yaş grubundaki çocukların yanıtları (7.1. / Yedi yaş 1. çocuk), sekiz yaş grubundaki çocukların yanıtları (8.1. / Sekiz yaş 1. çocuk), dokuz yaş grubundaki çocukların yanıtları (9.1. / dokuz yaş 1. Çocuk), on yaş grubundaki çocukların yanıtları (10.1. / on yaş 1. Çocuk), onbir

yaş grubundaki çocukların yanıtları (11.1. / onbir yaş 1. Çocuk) şeklinde kodlanmıştır. Çocukların araştırma sorularına ilişkin yanıtları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Çocukların araştırma sorularına ilişkin yanıtları**

	Yedi Yaş Cevapları	Sekiz Yaş Cevapları	Yaş Dokuz Cevapları	Yaş On Cevapları	Yaş Onbir Cevapları	Yaş Cevapları
<b>Sevgi Nedir?</b>	7.1. arkadaş sevgisi, paylaşmayı sevmek	8.1. Anne sevgisi	9.1. anna, baba ve dede sevgisi	10.1. kuzen sevgisi	11.1. aile sevgisi	
	7.2. doğayı sevmek	8.2. aile sevgisi	9.2. ailele ormana pikniğe gitmek	10.2. arkadaş ve doğa sevgisi	11.2. hayvan ve doğa sevgisi	
	7.3. hayvanları sevmek, onları beslemek	8.3. doğayı ve ailele eğlenmek	9.3. lunaparkta arkadaşlarla oynamak	10.3. hayvanları ve doğayı sevmek	11.3. aile sevgisi	
	7.4. Doğayı sevmek, her yere kalpler koymak	8.4. insanları ve hayvanları sevmek	9.4. hayvan ve hayvanlarla zaman geçirmek	10.4. hayvan sevgisi	11.4. aile sevgisi	
	7.5. güneşi ve ağaçları sevmek	8.5. arkadaş, anne-baba sevgisi	9.5. doğal hayatı sevmek, ailele piknik yapmak	10.5. arkadaş sevgisi	11.5. doğa sevgisi	
	7.1. arkadaşlarımı sever, onlara karşı paylaşımcı olur	8.1. Sevdiklerine onları sevdiğini söyler	9.1. el ele tutuşurlar	10.1. kuzenine hediye vermek ve ona sevdiğini söylemek	11.1. aileler çocuklarının doğum gününü kutlar, hediye alır	
	7.2. doğayı korur	8.2. annesi çocuğunu öper, kardeşler	9.2. ailesiyle beraber pikniğe	10.2. arkadaşların a hediye	11.2. hayvanları besler ve	



		birbirine sarılır	giderler, yiyip içip mutlu olurlar	verir	onları sever
<b>Sevgi Dolu İnsanlar Neler Yaparlar /Nasıl Davranır lar?</b>	7.3. hayvanları korur, onları sever	8.3. Doğayı sever ve korurlar	9.3. arkadaşlarıyla lunaparkta eğlenir	10.3. hayvanları besler ve ağaçları sular	11. 3. Evde anne ve babasına yardım eder
	7.4. doğayı sever ve onu korur	8.4. Hayvanları sever ve onları besler	9.4. köpeğini besler ve onunla oynar	10.4. hayvanları sever, okşar ve besler	11.4. baba onları çocuğuyla top oynar
	7.5. ağaçları sever ve onları sular	8.5. arkadaşlarını ve ailesini sever, onlara sarılır	9.5. ailesiyle piknik yapar, oyun oynar	10.5. arkadaşına hediye verir	11.5. doğayı korur ve ağaçları sular

Tablo 5'te yer alan sevgi nedir? Sorusunun cevapları incelendiğinde; yedi yaş çocuklarının daha çok doğa sevgisi (7.2, 7. 4, 7.5) ardından arkadaş sevgisi (7.1.) ve hayvan sevgisini (7.3) ifade ettikleri görülmüştür. Sekiz yaş çocuklarının yanıtlarında; ağırlıklı olarak aile ve anne sevgisi (8.1, 8.2, 8.5), doğa sevgisi (8.3) ve hayvan sevgisini (8.4) gösteren ifadeler yer almaktadır. Dokuz yaş çocuklarının ifadeleri incelendiğinde; aile (9.1, 9.2), arkadaş (9.3), hayvan (9.4) ve doğa sevgisi (9.5) olarak çeşitlendiği görülmektedir. On yaş çocukların cevapları incelendiğinde arkadaş (10.2, 10.5), hayvan (10.3, 10.4) ve kuzen sevgisi (10.1) olarak cevapların ağırlık gösterdiği görülmektedir. Onbir yaş çocuklarının cevaplarının ise çoğunlukla aile (11.1, 11.3, 11.4), ve hayvan-doğa sevgisi (11.2, 11.5) olduğu görülmektedir. Çocukların Sevgi Nedir? sorusuna vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; çocukların yaş artışlarına paralel olarak “sevgi” değeri hakkındaki ifadelerinin çeşitlendiği, diğer insanlar ve canlıları da içerdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Sevgi dolu insanlar neler yaparlar / Nasıl davranırlar”? sorusuna ilişkin yanıtlar incelendiğinde; çocukların “sevgi” değerini genel olarak olumlu algıladıkları ve sevgi dolu insanları olumlu karakter özellikleriyle ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların sevgi sahibi kişileri, hayvanları seven ve onları besleyen (7.3, 8.4., 9.4, 10.3, 11.2), doğayı seven, ağaçları sulayan ve doğayı koruyan (7.2, 7.4, 7.5, 8.3, 11.5), arkadaşlarını seven, onlarla vakit geçirip paylaşımcı olan (7.1, 8.5, 9.3, 10.2, 10.5), ailesini ve akrabalarını seven, onlara sarılıp sevdiğini ifade eden (8.1, 8.2, 9.1., 9.2, 9.5, 10.1, 11.1, 11.3, 11.4) kişiler/davranışlar olarak tanımladıkları görülmektedir.

Çocukların “sevgi” değerine ilişkin ifadelerin olumlu karakter ve davranış özelliklerini içerdiği görülmektedir. Araştırma sorularına ilişkin yanıtlar tüm yanıtlar incelendiğinde çocukların kavramsal açıdan “sevgi” değerinin farkında oldukları ve bu değeri olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı 7-11 yaş arasındaki çocuklarının “değer” algılarının “sevgi” değeri örneği üzerinden çocukların yaptıkları resimler, bu resimlere dair anlatımları ve çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla incelenmesidir. Bu araştırma sonucunda sevgi temalı resimlerin resmedilen ortama göre dağılımı incelendiğinde doğa 15 (%28,3), ev 9 (%17), bahçe 22 (%41,5), okul 3 (%5,7), orman 2 (%3,8), köy 1 (%1,9) ve park 1 (%1,9) olarak ortamların sayı ve yüzdelerinin dağılımı görülmektedir. Bu dağılımlar incelendiği çocukların sevgi temasını resmettikleri ortamların en çok bahçe ve doğa ortamlarını olduğu sonucuna ulaşılabilir. Özsoy (2012) ilköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelediği araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin çizimlerinde genellikle insanlara, çeşitli bitki ve hayvanlara, ev ve fabrika gibi yapılara, dağ, göl, güneş gibi doğal öğelere yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmamız sonucunda elde edilen ortamlar ile uyumaktadır.

Sevgi temalı resimlerin içerdiği sevgi türüne göre dağılımı incelendiğinde aile sevgisi 13 (%24,5), arkadaş sevgisi 12 (%22,6), doğa sevgisi 10 (%18,9), hayvan sevgisi 6 (%11,3), köpek, kuzen ve anne sevgisi 2 (%3,8), çiçek sevgisi 3 (%5,7), vatan, bisiklet ve insan sevgisi 1 (%1,9) olarak dağılım göstermektedir. Bu dağılım incelendiğinde çocukların en çok aile, doğa ve arkadaş sevgisi temalı resimler çizdiği şeklinde ifade edilebilir. Yaralı, Özkan ve Aytar (2016) yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları isimli araştırmalarının sonucunda yedi ve on yaş grubundaki çocukların en sevdikleri kişi olarak daha çok arkadaşlarını çizmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmamızda en çok resmedilen, sevgi türünde ikinci sırada olan arkadaş sevgisi ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Sevgi dolu insanlar neler yaparlar / Nasıl davranırlar?” sorusuna ilişkin yanıtlar incelendiğinde; çocukların “sevgi” değerini genel olarak olumlu algıladıkları ve sevgi dolu insanları olumlu karakter özellikleriyle ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların sevgi sahibi kişileri, hayvanları seven ve onları besleyen (7.3, 8.4., 9.4, 10.3, 11.2), doğayı seven, ağaçları sulayan ve doğayı koruyan (7.2, 7.4, 7.5, 8.3, 11.5), arkadaşlarını seven, onlarla vakit geçirip paylaşımcı olan (7.1, 8.5, 9.3, 10.2, 10.5), ailesini ve akrabalarını seven, onlara sarılıp sevdiğini ifade eden (8.1, 8.2, 9.1., 9.2, 9.5, 10.1, 11.1, 11.3, 11.4) kişiler/davranışlar olarak tanımladıkları görülmektedir. Öveç (2012) okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları (sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi isimli araştırmalarında çocukların sevgi ile mutluluk resimlerinde abartılı çizilmiş nesne sayıları birbirine benzer olduğu ve sevgi ve mutluluk resimlerinde çoğunlukla kalp ve çiçek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir bulgu olarak ise çocukların sevgi resimlerinde en çok kendilerini çizdikleri ve genel olarak sevgi ve mutluluk resimlerinin temalarının birbirine

benzediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma da çocukların çizdiği resimler incelendiğinde çocukların kalp ve çiçek figürlerine resimlerinde ağırlıklı olarak yer verdikleri ve temaların birbiriyle benzer olması da bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Çocukların “sevgi” değerine ilişkin ifadelerin olumlu karakter ve davranış özelliklerini içerdiği görülmektedir. Araştırma sorularına ilişkin yanıtlar tüm yanıtlar incelendiğinde çocukların kavramsal açıdan “sevgi” değerinin farkında oldukları ve bu değeri olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Sapsağlam (2017) okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına sorumluluk değeri üzerinden incelediği araştırmasının sonucunda araştırmaya katılan tüm çocukların “sorumluluk” değerini olumlu algıladıkları çizimlerinden ve sözel anlatımlarından anlaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da araştırmamızda incelenen sevgi değeri ile ilgili olumlu yanıtlar alınmasıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

### Öneriler

- Bu çalışma sadece 7-11 yaş arasındaki çocuklar ile yapılmıştır. Bu nedenle farklı örneklem gruplarında (okulöncesi, ortaokul gibi) bu çalışmaların etkililiği sınanabilir.
- Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri sevgi değerini kazandırmaya yönelik öğrenci, öğretmen ve veli seminerleri düzenleyebilir, pano-bülten-broşür çalışmaları yapabilir ve sevgi temalı grup rehberliği çalışmaları yapabilir.
- 7-11 yaş düzeyindeki çocuklar üzerinde yapılacak olan resim analiz çalışmalarının farklı değişkenler (saygı, hoşgörü, sorumluluk) üzerinde de etkileri incelenebilir.

### Kaynakça

- Aktın, K. (2018). Sığınmacı çocukların mutluluk temalı resimlerinden yansımalar. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 10(37), 303-316.
- Batı, D. (2012). *4-12 yaş: Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansımaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bay, D., Geyik, Ş. & Çalışkan, Y. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okul algılarının belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-17.

- Geçen, F. (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-83.
- Ketenci, F. M. (2015). *4-7 yaş çocukların aile konulu resimlerinin duygusal yönleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Okay, L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyo-kültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Oya, R., & Öveç, Ö. (2016). 66-72 aylık çocukların sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumlarının ve resmederken kullandıkları renklerin incelenmesi. *Uluda Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 265-289.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1117-1139.
- Öveç, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları (sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ramazan, O., & Öveç, Ö. (2017). 66-72 Aylık çocukların sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumlarının ve resmederken kullandıkları renklerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 265-289.
- Sağlam, M. Y., & Aral, N. T. D. (2011). *Boşanma sürecinde olan ailelerdeki çocukların aile algılarının ve sorunlarının resimler aracılığı ile incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Şener, G. (2018). Şema öncesi dönem çocuklarının (4-7 yaş) okul temalı resimlerine ilişkin yorumlamalar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 31-42.
- Tekin Karagöz, C. (2014). *Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansımaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



- Türkcan, B. (2013). Çocuk resimlerinin analizinde göstergebilimsel bir yaklaşım. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 585-607.
- Yaralı, K. T., Özkan, H. K., & Aytar, A. G. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194.
- Yıldırım, E. (2018). *Okul öncesi dönemde agresyonun çocuk resimlerine yansımaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtal, F., & Artut, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin çizdikleri resimlerine yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 149-156.
- Yüksel, M. Y., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S., & Elif, Ç. A. P. (2015). Okul öncesi çağdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-

## Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Özyeterlikleri Üzerindeki Etkisi

*Uzm. Psk. Danışman Merve Çalık*

### Özet

Öz yeterlik bir çalışma alanını kendi isteğiyle seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon ve çaba gösterme ile o çalışma üzerinde zaman harcama gibi durumların oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda öz yeterlik inancı fazla olan bireylerin sonuca başarılı şekilde ulaşabileceklerini düşündükleri belirtilmektedir. Çözüm odaklı yaklaşımın ergenler üzerinde etkili ve işlevsel bir model olması ve bireylerin neden başarısız olduğuna değil nasıl başarısız olduğuna odaklanması ergenlerin akademik öz yeterliklerini arttırmada çözüm odaklı yaklaşımın kullanılmasının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada nicel yaklaşımın deneysel modellerinden yarı deneysel kontrol gruplu ön test– son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Sakarya'nın Erenler ilçesinde, devlet okulunda okuyan 15'i kontrol, 15'i deney grubu olmak üzere toplam 30 7. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu kullanılmıştır. Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programı toplam 10 oturumdan oluşmakta olup bu programla 7. Sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde örneklem sayısının düşük olması nedeniyle Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma, 7. Sınıf, Akademik Özyeterlik*



## The Effect of Solution Focused Group Psychological Counseling on the Academic Self-Efficacy of 7th Grade Students

### Abstract

Self-efficacy contributes to situations such as choosing a field of study voluntarily, making a great motivation and effort to achieve that job, and spending time on that work. At the same time, it is stated that individuals with high self-efficacy beliefs think that they can achieve the result successfully. The fact that the solution-oriented approach is an effective and functional model on adolescents and the focus on how individuals fail rather than why they fail suggests that the use of solution-oriented approach can be effective in increasing the academic self-efficacy of adolescents. Therefore, the aim of this research is to examine the effect of solution-oriented group counseling on the academic self-efficacy of 7th grade students. In this study, the quasi-experimental control group pretest–posttest model, one of the experimental models of the quantitative approach, was used. The study group of the research consists of a total of 30 7th grade students, 15 of whom are in the control group and 15 in the experimental group, studying at a public school in the Erenler district of Sakarya in the 2020-2021 academic year. In the study, the academic self-efficacy sub-dimension of the Self-Efficacy Scale for Children, developed by Muris (2001) and adapted into Turkish by Telef and Karaca (2012), was used. The solution-focused group counseling program consists of 10 sessions in total, and it is aimed to increase the academic self-efficacy of 7th grade students with this program. Non-parametric tests such as Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank Test were used due to the low sample size in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that the academic self-efficacy sub-dimension scores of the Children's Self-Efficacy Scale for the control and experimental groups after the experiment according to the Mann-Whitney U Test differed significantly between the groups ( $U=29,500$ ,  $p<.05$ ). It was seen that the problem solving skill scores of the experimental group were higher than the control group in the last measurement. Wilcoxon Signed Rank Test was applied to the experimental group in order to determine whether there was a significant difference between the pretest/posttest scores of the academic self-efficacy sub-dimension of the Children's Self-Efficacy Scale administered before and after the experiment. As a result of Wilcoxon Signed Rank Test, it was determined that there was a significant difference between the pretest/posttest scores of the experimental group ( $z = - 3,422$ ,  $p < .05$ ). In summary, the quantitative findings showed that there was a significant difference in favor of the posttest between the pretest and posttest scores of the academic self-efficacy sub-dimension of the Children's Self-Efficacy Scale of the participants in the experimental group. In addition, the findings showed that there was a significant difference between the experimental and control groups. In other words, it can be stated that solution-focused group counseling is effective on the academic self-efficacy of 7th grade students. The research findings were discussed in the light of the relevant literature.

**Keywords:** *Solution Focused Group Counseling, Grade 7, Academic Self-Efficacy*



## Giriş

Öz yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlar olarak tanımlanmaktadır (Acar, 2007). Ermiş (2019)'a göre ise öz yeterlik bireyin bir işi yapmaktayken o işi yapabilmekle ilgili inancı olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1978) bireyin öz yeterlik inancını geliştiren dört kaynağın bulunduğunu belirtmektedir. Bu kaynaklar; geçmiş yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durumdur (Bandura ve Adams, 1977; Bandura, 1978).

Bandura (1984) algılanan öz-yeterlik bireylerin bir eylemdeki performans düzeyine ve yeteneklerine ilişkin algılarıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Algılanan öz-yeterliğin bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçlerini içeren dört temel süreçte gerçekleştiği belirtilmektedir (Bandura, 1993). Bandura ve Adams (1997) algılanan öz yeterliğin bireylerin etkinlik ve davranışsal ortam seçimlerini, ne kadar çaba harcayacaklarını ve engelleyici deneyimler karşısında ne kadar devam edeceklerini belirlediğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde algılanan öz-yeterliğin ne kadar güçlü olursa başa çıkmanın da o kadar güçlü olacağı belirtilmektedir. Bandura (2010) bireylerin eylemleri sonucunda istedikleri düzeyde etkili olacaklarına inanmadıkça eylemleri üstlenmek ya da zorlukların üstesinden gelmek konusunda isteksiz olacaklarını ifade etmektedir. Bu noktada Erol ve Avcı-Temizir (2016) bireyin başarı algısının oluşması ve gelişmesi için gerekli motivasyonu sağlayan öz yeterlik algısının temellerinin bireyin yetiştiği yapı olan aileden geldiğini belirtmektedir. Benzer şekilde öz yeterliğin bireylerin davranışlarını ve etkileşime girdiği ortamları etkilediğini, aynı zamanda da çevredeki eylem ve koşullarından etkilendiğini ifade edilmektedir (Schunk ve Meece, 2006).

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının Milton H. Erickson'un öncülüğünde geliştiği ve çözüm üzerinde odaklanma ile eyleme dönük olmayı hedefleyen bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun özellikle çocuk ve gençler için çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımı etkili ve işlevsel bir model haline getirdiği belirtilmektedir (Doğan, 2000). Çözüm odaklı yaklaşımda sorunun ne olduğundan ziyade çözümün ne olduğuna odaklanılmakta ve neden sorusu yerine nasıl sorusunun cevabı aranmaktadır. Örneğin bir öğrencinin neden başarısız olduğu üzerinde durulmaz, nasıl başarısız olduğu (ne yapıyor da başarısız oluyor) kısmı incelenir (Kaya ve Uyumaz, 2019). Dolayısıyla bu yaklaşımda çözüme odaklanılması da bireylerin yılmazlık düzeyini arttırarak yaşam doyumunun yükselmesini sağlanacağı belirtilmektedir (Kaya, Sarı ve Uyumaz, 2019). Walter ve Peller'e (1992; akt. Gündoğdu, Zincir ve Güler, 2016) göre çözüm odaklı yaklaşımının varsayımları şu şekildedir:

1. Başarıların üzerinde durulduğunda olumlu değişimlerde peşinden gelecektir.
2. Problemin çözümüne katkı sağlayan istisnai durumlar (problemin yaşanmadığı zamanlar) vardır.
3. Küçük değişiklikler büyüyerek büyük değişimleri beraberinde getirir.

Berg ve Miller (1992; akt Ulaşan ve Hamarta, 2018) ise çözüm odaklı yaklaşım için yedi ilke ortaya koymuşlardır. Bunlar

1. Danışanın var olan kaynaklarından yararlanma: Bireylerin olumlu yanları üzerinde durularak, geleceği hayal etme yolunu kullanması aracılığıyla sahip olduğu güçlü yönler ortaya çıkarılabilir.
2. Patolojilerin yerine sağlığın önemli olması: Problem durumu oluştuğunda problemlerinin altta yatan bir kusurdan kaynaklandığını görmeme eğilimidir.
3. Danışanın kendi probleminin uzmanı olması: Problem konusunda danışanın görüşleri öncelikli olup danışanın ‘çözümü de bilen bir uzman’ olması durumu söz konusudur ve terapist danışandan üstte görülmemektedir.
4. İşe yarayana odaklanma: Terapi süresince problemin çözülmesi için sadece küçük değişiklikler gerekmekte ve küçük değişimlerin büyüyen büyük değişimleri sağlayacağına inanılmaktadır.
5. Danışan ve danışman arasındaki iş birliği: Terapide danışan ve terapist arasında karşılıklı uzlaşma söz konusu olup birlikte çalışmaya önem verilmektedir.
6. Şimdi ve geleceğe odaklanma: Danışanın geçmiş yaşantılarının şu ana olan etkisine odaklanılır ve bu yapılırken “Mucize soru” ve “başka ne soruları” soruları ile problemin ortaya çıkmadığı bir geleceği hayal etme teknikleri burada kullanılır.
7. Değişim her zaman mümkündür: Çözüm odaklı yaklaşıma göre değişim süreklilik arz eden ve kaçınılmaz olan bir durumdur. Oturumlarda problemin daha az gerçekleştiği anlar belirlenerek bu istisnai anları arttırmak ve değişimi sağlamak mümkündür.

Çözüm odaklı yaklaşımın ergenler üzerinde etkili ve işlevsel bir model olması (Doğan, 2000) ve bireylerin neden başarısız olduğuna değil nasıl başarısız olduğuna odaklanması (Kaya ve Uyumaz, 2019) ergenlerin akademik öz yeterliklerini arttırmada çözüm odaklı yaklaşımın kullanılmasının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu hipotezler test edilmiştir:

I. Program sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin sontest akademik özyeterlik puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin sontest akademik özyeterlik puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olacaktır.

II. Program sonrasında, deney grubu üyelerinin öntest akademik özyeterlik puanlarıyla sontest akademik özyeterlik puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark olacaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada nicel yaklaşımın deneysel modellerinden yarı deneysel kontrol gruplu ön test–son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın modeli Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırma Modeli**

GRUPLAR	ÖN TEST	İŞLEM	SON TEST
Deney Grubu	ÇÖÖ*	Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı	ÇÖÖ
Kontrol Grubu	ÇÖÖ	----	ÇÖÖ

\*Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği (ÇÖÖ)

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Sakarya’nın Erenler ilçesinde, devlet okulunda okuyan 15’i kontrol, 15’i deney grubu olmak üzere toplam 30 7. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği’nin akademik öz yeterlik alt boyutu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları olarak ölçeğin tamamı için .86, alt boyutları olan akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında olduğu görülmüştür. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçek olup ölçekten alınan yüksek puan çocukların öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu düşük puan ise öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

### Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programı

#### Programın Genel Tanıtımı

Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programı 10 oturumdan oluşmakta olup bu programla 7. Sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu başlık altında oturumların amaçları ve oturumlarda yapılanlar etkinliklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 1. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “pozitif yönlere vurgu” ilkesinden hareketle öğrencilerin güçlü yönlerini fark etmeleri amacıyla akademik başarı konusunda iyi yaptıkları ve değiştirmeleri gereken yönleri ile ilgili bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere ağaç ve yaprak çizimlerinin olduğu etkinlik kağıdı dağıtılarak başarılı oldukları alanları ağacın üzerine, geliştirilmesini düşündüğü yanlarını da yaprak resminin üzerine yazmaları istenir.

Oturum sonunda öğrencilere akademik anlamda kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini 0-10 arası derecelendirme ölçeğine (0:hiç, 10: oldukça yeterli) işaretlemeleri istenir.

## 2. OTURUM

Bu oturumda “altı parçalı hikaye tekniği” aracılığıyla öğrencilerin akademik anlamda karşılaştıkları güçlüklerle yönelik hikaye aracılığıyla çözüm yöntemi bulmaları amaçlanır.

## 3. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “derecelendirme soruları” kullanılmıştır. Bu amaçla “yaşam dengesi çarkı” aracılığıyla çocuklardan yaşamlarının her alanında ne kadar mutlu olduklarını ve bu alanlara ne kadar zaman ayırdıklarını düşünerek 0-10 arasındaki derecelendirme bölümlerine işaretlemeleri istenir.

## 4. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “dışsallaştırma” tekniğinden yararlanılarak öğrencilerin akademik anlamda karşılaştıkları sorunları dışsallaştırmaları amacıyla çocuklardan “akademik anlamda karşılaştıkları güçlüklerin bir resmini çizmeleri istenir.

## 5. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “mucize soru” tekniği kullanılmıştır. Buna göre çocuklara “mucize dolu gece” etkinlik kağıdı dağıtılarak onları akademik anlamda zorlayan durumları yazmaları ardından bir gece uykusunda bir mucizenin gerçekleşmesiyle bu sorunun artık kalmadığını hayal etmeleri istenir

## 6. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapini “hayal etme soruları” kullanılmıştır. Buna göre çocuklara çocuklardan gevşemeleri, gözlerini kapatmaları ve bundan 10 yıl sonrasındaki kendilerini hayal etmeleri ve gelecekteki kendilerinden şu anki kendilerine bir mektup yazmaları istenir.

## 7. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “arzu edilen gelecek soruları” aracılığıyla “film tekniği” kullanılarak öğrencilerin geleceğe umutla bakmaları ve motive olmaları amaçlanmıştır.

## 8. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “istisnai durumlar” tekniğinden yararlanılarak öğrencilerin yaşadıkları problemleri yaşamadıkları anlara odaklanarak bu problemle baş etme yollarını fark etmeleri sağlanır. Bu amaçla “istisnalar kaideyi bozar” etkinlik formu çocuklara dağıtılarak akademik anlamda onları zorlayan durumları yazmaları istenir.

## 9. OTURUM

Bu oturumda çözüm odaklı terapinin “zihni ters yüz etmek” etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinlik ile çocukların problemlerle karşılaştıklarında duyguları yönetme becerilerini geliştirmek

amaçlanmıştır. Ardından bu etkinlikten yola çıkarak çocuklardan kendi hayatlarından örnekler vermeleri istenerek oturum sonlandırılır.

## 10. OTURUM

Bu oturumda çocukların oturumdan olumlu duygularla ayrılması ve problemlerle karşılaştıklarında kendilerini rahatlatmak için güvenli bir yer hayal etmeleri amacıyla “güvenli yer tekniği” kullanılarak çocukların hayal ettikleri güvenli yeri resmetmeleri istenir. Bu oturumda ilk oturumda kullanılan derecelendirme ölçeği kullanılarak ilk oturumda kendilerini akademik öz yeterlik açısından nerede gördüklerini ve şu anda nerede gördüklerini bu çizelge üzerinde işaretlemeleri istenir. Ardından çocuklardan kendilerindeki değişimleri ve ilerlemeleri değerlendirmeleri istenir.

### Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarından, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu ile toplanan ön test ve son test verilerinin analizleri, SPSS 20.00 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısının düşük olması (n= 30, kız: 15 erkek=15) ve verilerin normal dağılım sayılıtısını karşılamadığı için non-parametrik yöntemler tercih edilmiş bu nedenle araştırmada Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

### Bulgular

#### 3.1.Grubun Sosyo-Demografik Yapısına İlişkin Değerler

**Tablo 3. Deney Grubunun Cinsiyet Durumunun Frekans ve Yüzde Değerleri**

Deney Grubu Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	7	46,7
Kadın	8	53,3
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

#### Toplam

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunu oluşturan katılımcıların %53,3'ünün kız, %46,7'sinin de erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 4: Kontrol Grubunun Cinsiyet Durumunun Frekans ve Yüzde Değerleri**

Kontrol grubu Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	8	53,3
Kadın	7	46,7
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan katılımcıların %46,7'sinin kız, %53,3'ünün de erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

#### Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutundan aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu Ön Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Ön Test	Deney Grubu	15	15,47	232,00	112,000	-,021	,983
	Kontrol Grubu	15	15,53	233,50			

Tablo 5'teki Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney öncesi kontrol ve deney gruplarına ait Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemektedir ( $U=112,000$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu Son Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Son Test	Deney Grubu	15	17,40	261,00	29,500	-2,187	,035
	Kontrol Grubu	15	13,60	204,00			

Tablo 6'daki Mann-Whitney U Testine göre, deney sonrası kontrol ve deney gruplarına Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu puanlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ( $U=29,500$ ,  $p<.05$ ). Deney grubunun problem çözme beceri puanlarının son ölçümde kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

### Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

**Tablo 7: Deney Grubuna Uygulanan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu Toplam Puanı ile Ön Test-Son Test Puanlarına Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Deney Grubu	Sıra İşaretleri	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>z</i>	<i>P</i>
	Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00	-3,422 <sup>a</sup>	,001
	Pozitif Sıra	15 <sup>b</sup>	8,00	120,00		
	Eşit	0 <sup>c</sup>				
Ön Test/Son Test	Toplam	15				

Deney grubuna deney öncesi ve sonrası uygulanan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu ön test/son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 7'de görüldüğü üzere deney grubunun ön test/son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $z = -3,422, p < .05$ ).

Özetle, nicel bulgular deney grubundaki katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz yeterlik alt boyutu ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde Bingöl (2015) çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının genel öz-yeterlik inancına etkisini incelediği araştırmasında uygulanan programın katılımcıların öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşması araştırmamızın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Alanyazında çözüm odaklı uygulamaların farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği diğer araştırmalara bakıldığında çözüm odaklı terapinin sosyal fobi ile başa çıkma (Ateş ve Gençdoğan, 2017), güvengenlik becerileri (Ateş, 2015), geleceğe umut ile bakabilme



(Köktuna, 2007), öfke kontrolü ve iletişim becerileri (Siyez ve Tan, 2014), okul tükenmişliği (Nedim Bal ve Kaya, 2017), sosyal duygusal öğrenme becerileri (Ulaşan ve Hamarta, 2018), özgüven (Bilgin, 2016), akran zorbalığı (Çitemel, 2014), risk alma davranışı (Uysal, 2014) ve ruminasyon (Sarıçam, 2014) üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz yeterlik ile ilgili yapılan ergenlere yönelik araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok ilişkisel desende olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öz-yeterlik ile benlik kavramları (Altun ve Yazıcı, 2012), psikolojik sağlamlık (Arslan ve Balkıs, 2016), psikolojik semptomlar (Telef ve Karaca, 2011), problem çözme becerisi (Gürten, 2011), öznel iyi oluş ((Telef ve Ergün, 2013), benlik algısı (Koçer, 2014), mantıkdışı inanışlar (Alçay, 2015) ve sosyal destek (Chang, Yuan ve Chen, 2018) kavramları ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır.

Öz yeterlik kavramına yönelik araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmen öz-yeterlik inançlarını araştırmaya yönelik çalışmalar olduğu da görülmektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kiremit ve Gökler, 2010; Bilgiç, 2011; Erkan, 2011; Özteke, 2011; Kola ve Çıkkılı, 2012; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012).

- Bu çalışma sonuçlarından yola çıkarak 7. Sınıf öğrencilerinin akademik özyeterliklerini arttırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışma çalışmalarına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu tür çalışmaların sayısı arttırılabilir.
- Bu çalışma sadece ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Bu yüzden farklı örneklem gruplarında (lise, üniversite gibi ) bu çalışmaların etkililiği sınanabilir.
- Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri akademik özyeterliği arttırmayla ilgili öğrenci, öğretmen ve veli seminerleri verebilir, pano-bülten-broşür çalışmaları düzenleyebilir ve çözüm odaklı grup çalışmaları yapabilir.
- Ergenler üzerinde yapılacak çözüm odaklı grup çalışmalarının farklı değişkenler üzerinde de etkileri incelenebilir.
- Araştırmaya katılacak bireylerin ve oturumların sayısı arttırılarak daha çok katılımcı üzerinde uzun vadede çalışmaların yapılması sağlanabilir.
- Araştırmanın sonunda izleme çalışması yapılarak çalışmanın etkililiğin kalıcılığı incelenebilir.
- Akademik özyeterliği arttırmaya yönelik çalışmaların sayısının az olması nedeniyle deneysel çalışmalar arttırılabilir.

### Kaynakça

- Acar, T. (2007). Öz-yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. *Retrieved December, 4, 2007.*
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(3).*
- Aksoy, V., & Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 8(3), 709-720.*
- Alçay, A. (2015). *Ergenlerin öz-yeterlilikleri ile mantıkdışı inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlilik inançları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23), 319-334.*
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlilik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 6(1), 8-22.*
- Ateş, B., & Gençdoğan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkma yollarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 18(1).*
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research, 1(4), 287-310.*
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 1(4), 139-161.*
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research, 4(2), 263-268.*
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research, 8(3), 231-255.*
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist, 28(2), 117-148.*
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology, 1-3.*

- Bilgiç, H. S. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bilgin, O. (2016). *Çözüm odaklı kısa süreli grupta psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bingöl, T. Y. (2015). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Chang, C. W., Yuan, R., & Chen, J. K. (2018). Social support and depression among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and self-efficacy. *Children and Youth Services Review*, 88, 128-134.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupta psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-Odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Eğitim ve Bilim*, 25(116).
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Erol, M., & Avcı-Temiz, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 5.
- Ermiş, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

- Gündoğdu, N. A., Zincir, H., & Güler, N. (2016). Çözüm odaklı yaklaşım ve hemşirelikte kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 145-152.
- Gürten, E. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine, öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 221-232.
- Kaya, C., Sarı, E., & Uyumaz, G. (2019). Çözüm odaklılığın yordayıcı değişkenleri: yaşam doyumu, stres, depresyon ve yılmazlık. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 423-438.
- Kiremit, H. Ö., & Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kola, E., & Çıkılı, Y. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Köktuna, Z. S. (2007). *Çözüm odaklı kısa terapi tekniğinin alt sosyo ekonomik seviyedeki kadınların geleceğe umut ile bakabilme ve boyun eğici davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Nedim Bal, P., & Kaya, C. (2017). 6. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliği ile baş etmede çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51).
- Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433.

- Telef, B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Ulaşan, H., & Hamarta, E. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uysal, R. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ergenlerde risk alma davranışına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Sarıçam, H. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ruminasyon üzerinde etkisi*. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. urdan, t. c., & pajares, f. (ed.). *Self-efficacy beliefs of Adolescents* içinde (55-71). North Carolina: Information Age Publishing.
- Siyez, D. M., & Tan, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi*, 5(41).
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

## Karakter Güçlerine Dayalı Pozitif Psikoloji Uygulamasının Çocukların Öz Yeterlikleri Üzerine Etkisi

*Uzm. Psk. Danışman Merve Çalık*

### Özet

Pozitif psikoloji bireylerin üst seviyede işlerliğinin incelenmesini ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamakta olup bireylerin işlerliğindeki olumsuz tarafların üzerinde durmaktan kaçınmakta ve iyi oluş halini desteklemektedir. Pozitif Psikoloji, bireylerin mutlu olmaları ve yaşamdan doyum sağlayabilmeleri için üst seviye performansa ulaşabilmelerini amaç edinmektedir. Karakter güçleri kavramı güçlü yanlara odaklanan pozitif psikolojide, üzerinde durulan bir kavram olup okullarda güçlü yanlara odaklanılarak yapılan çalışmalar için önemli bir rolü bulunmaktadır. Karakter güçleri sınıflandırılmasında 6 erdem boyutuyla 24 güçlü karakter özelliği tanımlanmıştır. Bu çalışmanın amacı karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamasının çocukların öz yeterlikleri üzerine etkisini incelemektir. Bu çalışmada nicel yaklaşımın deneysel modellerinden yarı deneysel kontrol gruplu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Sakarya'nın Erenler ilçesinde, devlet okulunda okuyan 8'i kontrol, 8'i deney grubu olmak üzere toplam 16 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test/son test olarak uygulanmıştır. Karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulaması toplam 10 oturumdan oluşmakta olup her oturumda karakter güçlerine yönelik farkındalık kazandırmak ve öz yeterliklerini sağlamak amacıyla pozitif psikoloji odaklı karakter güçleri etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler uygulanırken ağırlıklı olarak "karakter güçleri kartlarından" yararlanılmıştır. Verilerin analizinde örneklem sayısının düşük olması nedeniyle Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gibi non parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bulgular deney grubundaki katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamasının çocukların öz yeterlikleri arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir. Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Karakter Güçleri, Pozitif Psikoloji, Çocuklar, Öz yeterlik



## **The Effect of Positive Psychology Practice Based on Character Strengths on Children's Self-Efficacy**

### **Abstract**

Positive psychology aims to examine the functioning of individuals at the highest level and to reveal their strengths, avoids dwelling on the negative aspects of the functioning of individuals and supports well-being. Positive Psychology aims to enable individuals to reach a high level of performance so that they can be happy and satisfied with life. The concept of character strengths is a concept that is emphasized in positive psychology, which focuses on strengths, and it has an important role in studies focused on strengths in schools. In the classification of character strengths, 24 strong character traits were defined with 6 virtue dimensions. The aim of this study is to examine the effect of positive psychology application based on character strengths on children's self-efficacy. In this study, the quasi-experimental control group pretest–posttest model, one of the experimental models of the quantitative approach, was used. The study group of the research consists of a total of 16 primary school students, 8 of whom are in the control group and 8 of them are in the experimental group, in Erenler district of Sakarya in the 2020-2021 academic year. In the study, the Self-Efficacy Scale for Children, developed by Muris (2001) and adapted into Turkish by Telef and Karaca (2012), was applied to the experimental and control groups as a pretest/posttest. Positive psychology practice based on character strengths consists of a total of 10 sessions, and in each session, positive psychology focused character strength activities were carried out in order to raise awareness of character strengths and to provide self-efficacy. While these activities were being implemented, "character strength cards" were mainly used. Non-parametric tests such as Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank Test were used due to the low sample size in the analysis of the data. As a result of the research, the findings showed that there was a significant difference in favor of the post-test between the pre-test and post-test scores of the Children's Self-Efficacy Scale for the participants in the experimental group. In addition, the findings showed that there was a significant difference between the experimental and control groups. In other words, it can be stated that positive psychology application based on character strengths is effective in increasing children's self-efficacy. The findings are discussed in the light of the relevant literature.

**Keywords:** Character Strengths, Positive Psychology, Children, Self-efficacy



## Giriş

İnsanların sürekli olarak bir işi yapıp yapamayacaklarına ve işi üstlendikten sonra da ne kadar devam edebileceğine dair kararlar vermek zorunda olduğu ifade edilmekte olup bu sebepten dolayı bireylerin yeteneklerine dair doğru değerlendirmeler yapmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Birey yeteneklerini olduğundan fazla olarak görürse üstesinden gelemeyeceği işlere girişerek kendilerini büyük zorluk ve başarısızlıklara maruz bırakabileceği aynı şekilde yeteneklerini fazla küçümseyen bireylerinde kendini sınırlandırarak yapabileceği işlerden de kaçınma eğiliminde olabileceği ifade edilmektedir (Bandura, 1980; Bandura, 1984). Bu açılardan Bandura (1984) bireylerin kendilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmesinin önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Bu noktada yine karşımıza Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturan kavramlardan ve temel bilişenlerden bir tanesi olan öz-yeterlik kavramı çıkmaktadır (Çetinkaya, 2019; Kuzu, 2019). Öz yeterlik kuramının temel ilkesinin bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri faaliyete geçirme olasılıklarının yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri faaliyete geçirme olasılıklarının ise düşük olduğu ifade edilmektedir (Arseven, 2016). Bu bağlamda bireylerin kusurlu ve eksik yönleri değil, pozitif, olumlu ve iyi yönlerini ortaya çıkararak bu yönlerini geliştirmeye odaklanan pozitif psikoloji (Sarıcı, 2015) uygulamalarının bireylerin öz yeterliklerini arttırmada önemli olabileceği düşünülebilir. Pozitif psikolojinin pozitif duygular teorisine dayandığı ifade edilmektedir (Kara, 2014). Pozitif kelimesine vurgu yapılmasının amacı bireylerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmanın temel amaç olarak güdülmesi olduğu belirtilmektedir (Çınar, 2011).

Pozitif psikoloji, 1990'lı yılların sonlarında başlayan bir akım olup ve günümüzde daha da önem kazanan bir araştırma alanı haline geldiği ifade edilmektedir (Sarıcı, 2015). Pozitif psikoloji, antik Yunan felsefesi, hümanizm ve çeşitli zihinsel sağlık alanlarında zengin bir tarihe sahiptir (Hefferon ve Boniwell, 2011). Pozitif psikoloji, özellikle 2. Dünya savaşıdan sonra yaşamın her alanında oluşan hasarları onarmaya yönelik yaklaşımların, psikoloji biliminin artık yetersiz kaldığından yola çıkılarak başladığı belirtilmektedir (Çınar, 2011; Seligman, 2002). Hümanistik psikoloji, pozitif psikolojinin yakın bir kuzenidir, temel fark pozitif psikolojinin bilimsel yöntemin kullanımına odaklanmasıdır (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Peseschkian ve Tritt'e (1998) göre pozitif psikoterapi, kültürlerarası psikoterapiden kaynaklanan derinlemesine bir psikolojik yaklaşıma dayanan kısa süreli bir psikoterapidir. Atakişi'ye (2020) göre ise pozitif psikoloji bireylerin iç dünyasında yaşadığı olumsuz durumlara karşı ve karşılaştıkları zorlukları başarılı bir şekilde atlatmasına yardımcı olan psikoloji biliminin bir alt disiplini. Bozkurt'a (2020) göre ise pozitif psikoterapi, Sokrates'ten Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine kadar insancıl psikolojiye dayanan bir psikoterapi ekolüdür. Shrestha (2019) pozitif psikoloji insan yaşamının olumlu yönlerine odaklanan ve gelişen bir psikoloji disiplini olarak tanımlamakta olup bireysel, grup ve aile terapileri şeklinde gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2011).

Pozitif Psikoterapi (PPT), Nossrat Peseschkian tarafından 1970 ve 1980'lerde geliştirilen hümanistik, psikodinamik ve kısa süreli bir psikoterapi yaklaşımı olup 20'den fazla kültürde kültürlerarası gözlemlere dayanmaktadır. İnsanın olumlu yönlerine odaklanarak ve hümanistik bir kavram olarak “kapasite” kavramı ön planda tutularak terapiyi şekillendirir. Bu yöntemin bir özelliği de kavramların tüm danışanlar tarafından kolayca anlaşılabilmesidir (Peseschkian ve Remmers, 2020). Pozitif psikoterapinin temel varsayımının ruhsal bozuklukların yalnızca semptomların ortadan kaldırılmasıyla düzelmeyeceğini bununla birlikte danışanların karakterlerinin güçlendirilmesi ve yaşamlarına anlam katmalarıyla birlikte etkili bir sonuca ulaşılacağı ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2017). Pozitif psikoloji zayıflıkların ortadan kaldırılmasından ziyade danışanların güçlü yanlarının geliştirilmesinin daha etkili olacağı üzerinde durmaktadır (Demirci ve Mersin, 2020).

Danışanların problemlerinden kurtulmalarını sağlamak ve iyi oluş düzeylerini arttırmak için bazı araçlara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmekte olup (Eryılmaz, 2017) pozitif psikolojinin temel amaçları olan esenlik ve iyilik oluş seviyesinin yükseltilmesi için yapılan müdahalelerin «pozitif müdahale» olarak adlandırıldığı belirtilmektedir (Teoman, 2015).

Pozitif müdahalelerin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

1. Müdahalede, pozitif konular merkeze alınmaktadır.
2. Müdahalede, pozitif sonuçlar meydana getirecek mekanizmalara odaklanılmaktadır.
3. Müdahale, zayıflık ya da güçsüzlük yerine iyi oluş seviyesini yükseltecek biçimde düzenlenmektedir (Eryılmaz, 2017).

Bu çalışmada da karakter güçleri üzerine yapılacak olan grup çalışmasının çocukların öz yeterlikleri üzerinde de etkili olup olmayacağı incelenmeye çalışılmış ve araştırmanın amacı karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamasının çocukların öz yeterlikleri üzerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu hipotezler test edilmiştir:

- Program sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin sontest çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin sontest çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olacaktır.
- Program sonrasında, deney grubu üyelerinin öntest çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanları ile sontest çocuklar için öz-yeterlik ölçeği puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark olacaktır.

### Yöntem

Bu çalışmada nicel yaklaşımın deneysel modellerinden yarı deneysel kontrol gruplu ön test–son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın modeli Tablo 1’de sunulmuştur.

#### Tablo 1. Araştırma Modeli

GRUPLAR	ÖN TEST	İŞLEM	SON TEST
Deney Grubu	ÇÖÖ*	Karakter Güçlerine Dayalı Pozitif Psikoloji Uygulaması	ÇÖÖ
Kontrol Grubu	ÇÖÖ	----	ÇÖÖ

\* *Çocuklar için Özyeterlik Ölçeği*

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Sakarya'nın Erenler ilçesinde, devlet okulunda okuyan 8'i kontrol, 8'i deney grubu olmak üzere toplam 16 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada “Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki bireylerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek için geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Telef ve Karaca (2012) yapmıştır. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066 olarak bulunmuştur. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olduğu görülmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir.

### **Karakter Güçlerine Dayalı Pozitif Psikoloji Uygulaması**

#### **Programın Genel Tanıtımı**

Program 10 oturumdan oluşan bir program olup programdaki etkinlikler uygulanırken ağırlıklı olarak “karakter güçleri kartlarından” yararlanılmıştır. Kendilerini yansıtan karakter gücünü bularak ona hikaye yazma, gelecekte kullanabileceği olası karakter gücünü belirleme, geleceğin resmini çizme, grubun karakter gücünü belirleme gibi pek çok etkinlik uygulanmıştır. Bu başlık altında oturumların amaçları ve oturumlarda yapılanlar etkinliklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **1. OTURUM**

Bu oturumda grup üyelerinin kendilerinin olumlu yönlerine odaklanması amaçlanmıştır. Bu amaçla “kendimle ilgili beğendiğim 5 özelliğim” etkinliği yapılır. Grup üyelerinden kendileriyle ilgili beğendikleri özelliklerini düşünmeleri ve onlara dağıtılan çalışma kağıdına yazmaları istenir. Ardından başkalarının onlarla ilgili söyledikleri olumlu özellikleri düşünerek “pozitif geri bildirim” kağıdına da bunları yazmaları istenir. Ardından kendi yazdıkları özelliklerle başkalarının onun hakkında söylediklerinin benzerlik gösterip göstermediği üzerinden paylaşımlar alınarak oturum sonlandırılır.

## 2. OTURUM

Bu oturumda grup üyelerinin karakter güçlerine yönelik farkındalık kazanması amaçlanmıştır. Bu amaçla “karakter güçlerim ve erdemlerim” formu üyelere dağıtılarak “iyi olduğum şeyler, aştığım zorluklar, beni özel kılan şeyler, başkalarına yardımcı olduğum konular, en çok değer verdiğim şeyler” başlıklarını düşünmeleri ve forma doldurmaları istenmiştir. Ardından paylaşımda bulunmak isteyenlerden paylaşımları alınarak etkinlik sonlandırılır.

## 3. OTURUM

Bu oturumda “karakter güçleri” kartlarından yararlanılarak grup üyelerinin karakter güçleriyle ilgili farkındalık kazanması amaçlanmıştır. Bu amaçla ortaya karakter güçleri kartları konulmuş ve her üyenin kendini yansıttığını düşündüğü 3 kart seçmesi istenmiştir. Ardından üyelerin seçtikleri kartlar üzerinden bu karakter güçleriyle ilgili kendi hayatlarından örnekler paylaşmaları istenir.

## 4. OTURUM

Bu oturumda grup üyelerinin bir zorlukla karşılaştıklarında hangi karakter gücünden yararlanabileceğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla karakter güçleri kartları ortaya konulmuş ve üyelere “şu anda karşılaştıkları bir zorluğu ya da gelecekte karşılarına çıkabilecek olası zorlukları düşünün” denilir. Ardından üyelere bu zorluklar karşısında kullanabilecekleri karakter güçleri kartlarından 3 tanesini seçmeleri istenir.

## 5. OTURUM

Bu oturumda karakter güçleri kartları aracılığıyla üyelere uygun olarak bir öykü oluşturmaları istenir. Ardından öyküsünü paylaşmak isteyenlerden öyküleri alınarak bu öyküdeki karakterin gücünün ne olabileceğini grubun tahmin etmesi istenir. Ardından grup üyelerine bu hikayedeki karakterin kendisine benzeyip benzemediği üzerinde durularak üyelere paylaşımları alınır ve oturum sonlandırılır.

## 6. OTURUM

Bu oturumda “geleceğin resmi” etkinliği yapılarak grup üyelerinin karakter güçlerini keşfetmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla grup üyelerine “bundan 10 yıl sonrasını hayal edin, kendinizi nerede, ne yapıyorken görüyorsunuz?” sorusu sorularak 10 yıl sonrasının resmini yapması ve bu resimdeki hayaline ulaşması için ona hangi karakter gücünün yardımcı olabileceğini düşünerek bu resimle eşleştirmesi istenir.

## 7. OTURUM

Bu oturumda grup üyelerinin başkaları tarafından nasıl göründüklerini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla grup üyelerinden gönüllü üç öğrenci için boş bir silüet sayfası tahtaya asılır. Ardından diğer grup üyeleri diğer üyelerin hangi karakter gücüne ve özelliklere sahip olduğunu düşünüyorsa bunu postitlere yazarak o silüetin üzerine yapıştırır.

## 8. OTURUM

Bu oturumda grup üyelerinin isimleri yazılarak bir torbaya atılır. Ardından grup üyelerine torbanın içinden bir kart seçmeleri ve seçtikleri kartta yazan isim için düşündükleri karakter gücünü söylemeleri istenir.

## 9. OTURUM

Bu oturumda “grubun güçlü özelliklerini” ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla grup üyelerine bu grubun güçlü olduğunu düşündüğü karakter gücünü seçmeleri söylenerek ortak bir karakter gücü belirlenmeye çalışılır.

## 10. OTURUM

Bu oturumda grup üyelerinin olumlu duygularla ayrılmaları ve kendileriyle ilgili ne tür farkındalık kazandıkları üzerinde düşünmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçlarla “İhtiyacın olanı al” etkinliği yapılır. Bu etkinliğe göre “umut, sabır, neşe, anlayış, sevgi, merhamet, cesaret, güven” kelimelerinin yazdığı kartlar ortaya konularak üyelerin bunlardan hangisine en çok ihtiyacı olduğunu düşünerek bir tanesini seçmesi istenir. Ardından grup üyelerinin bu oturuma kadar kendilerinin karakter güçleriyle ilgili neler fark ettiklerini paylaşmaları istenerek oturum sonlandırılır.

## Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarından, çocuklar için öz-yeterlik ölçeği ile toplanan ön test ve son test verilerinin analizleri, SPSS 20.00 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısının 30’dan az olması (n= 16, kız=9, erkek=7) ve verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiş bu nedenle araştırmada Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi gibi non-parametrik testler kullanılmıştır.

## Bulgular

Grubun Sosyo-Demografik Yapısına İlişkin Değerler

**Tablo 3. Deney Grubunun Cinsiyet Durumunun Frekans ve Yüzde Değerleri**

Deney Grubu Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	3	37,5
Kadın	5	62,5
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunu oluşturan katılımcıların %37,5’inin kız, %62,5’inin de erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 4. Kontrol Grubunun Cinsiyet Durumunun Frekans ve Yüzde Değerleri**

Kontrol grubu Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	4	50
Kadın	4	50
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan katılımcıların %50'inin kız, %50'inin de erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

#### Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinden aldıkları öntest puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Toplam Puanı ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Ön Test Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	Deney Grubu	11	10,64	117,00	51,000	-,625	,532
	Kontrol Grubu	11	12,36	136,00			
Ön Test Akademik özyeterlilik	Deney Grubu	11	10,68	117,50	51,500	-,594	,553
	Kontrol Grubu	11	12,32	135,50			
Ön Test Sosyal özyeterlilik	Deney Grubu	11	8,73	96,00	30,000	-2,027	,043
	Kontrol Grubu	11	14,27	157,00			
Ön Test Duygusal özyeterlilik	Deney Grubu	11	12,09	133,00	54,000	-,429	,668
	Kontrol Grubu	11	10,91	120,00			

Tablo 5'teki Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, deney öncesi kontrol ve deney gruplarına ait Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği sıra ortalamaları arasında anlamlı fark görülmemektedir ( $U=51,000$ ,  $p>.05$ ). Benzer şekilde ölçeğin akademik alt boyutu ( $U=51,500$ ,  $p>.05$ ) ve duygusal alt boyutu ( $U=54,000$ ,  $p>.05$ ) sıra ortalamaları arasında da anlamlı fark

görülmemekte olup sosyal alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $U=30,000$ ,  $p<.05$ ).

**Tablo 6. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Toplam Puanı ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Alt Boyutlarının Son Test Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Son Test Çocuklar İçin Öz- yeterlik Ölçeği	Deney Grubu	11	14,68	161,50	25,500	-2,302	,021
	Kontrol Grubu	11	8,32	91,50			
Son Test Akademik özyeterlilik	Deney Grubu	11	14,18	156,00	31,000	-	,049
	Kontrol Grubu	11	8,82	97,00			
Son Test Sosyal özyeterlilik	Deney Grubu	11	13,64	150,00	37,000	-	,121
	Kontrol Grubu	11	9,36	103,00			
Son Test Duygusal özyeterlilik	Deney Grubu	11	14,91	164,00	23,000	-	,013
	Kontrol Grubu	11	8,09	89,00			

Tablo 6'daki Mann-Whitney U Testine göre, deney sonrası kontrol ve deney gruplarına ait Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ( $U=25,500$ ,  $p<.05$ ). Deney grubunun problem çözme beceri puanlarının son ölçümde kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6'ya göre deney sonrası kontrol ve deney gruplarına ait Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin akademik öz yeterlik alt boyutu sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmektedir ( $U=31,000$ ,  $p<.05$ ). Benzer şekilde deney sonrası kontrol ve deney gruplarına ait Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin duygusal öz yeterlik alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $U=23,000$ ,  $p<.05$ ). Son olarak Tablo 6'da deney sonrası kontrol ve deney gruplarına ait Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin sosyal öz



yeterlik alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ( $U=37,000$ ,  $p>.05$ ).

### Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları

**Tablo 7. Deney Grubuna Uygulanan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği Envanteri Toplam Puanı ile Ön Test-Son Test Puanlarına Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları**

Deney Grubu	Sıra İşaretleri	$N$	$x_{sıra}^-$	$\Sigma_{sıra}$	$Z$	$P$
Ön Test/Son Test Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	Negatif Sıra	<b>2<sup>a</sup></b>	3,25	6,50	<b>-2,142<sup>c</sup></b>	<b>,032*</b>
	Pozitif Sıra	<b>8<sup>b</sup></b>	6,06	48,50		
	Eşit	<b>1<sup>c</sup></b>				
	Toplam	11				
Ön Test/Son Test Akademik özyeterlilik	Negatif Sıra	<b>1<sup>a</sup></b>	5,00	5,00	<b>-2,324<sup>c</sup></b>	<b>,020*</b>
	Pozitif Sıra	<b>9<sup>b</sup></b>	5,56	50,00		
	Eşit	<b>1<sup>c</sup></b>				
	Toplam	11				
Ön Test/Son Test Sosyal Özyeterlilik	Negatif Sıra	<b>1<sup>a</sup></b>	8,50	8,50	<b>-1,940<sup>c</sup></b>	<b>,049*</b>
	Pozitif Sıra	<b>9<sup>b</sup></b>	5,17	46,50		
	Eşit	<b>1<sup>c</sup></b>				
	Toplam	11				
Ön Test/Son Test Duygusal Özyeterlilik	Negatif Sıra	<b>3<sup>a</sup></b>	3,67	11,00	<b>-1,683<sup>c</sup></b>	<b>,092</b>
	Pozitif Sıra	<b>7<sup>b</sup></b>	6,29	44,00		
	Eşit	<b>1<sup>c</sup></b>				
	Toplam	11				

\* $p<.005$

Deney grubuna deney öncesi ve sonrası uygulanan Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ön test/son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 7’de görüldüğü üzere deney grubunun ön test/son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $z = -2,142$ ,  $p < .05$ ).

Tablo 7 incelendiğinde Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin öz yeterlilik üzerine akademik öz

yeterlik alt boyutu ( $z = -2,324, p < .05$ ) ve sosyal öz yeterlik alt boyutu ( $z = -1,940, p < .05$ ) ön test/son test puanlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmekte olup duygusal öz yeterlik alt boyutu ( $z = -1,683, p > .05$ ) ön test/son test puanlarının anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

Özetle, bulgular deney grubundaki katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamasının çocukların öz yeterlikleri arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamasının çocukların öz yeterlikleri üzerine etkisini incelemektir. Araştırma sonucunda bulgular deney grubundaki katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamasının çocukların öz yeterlikleri arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamalarının etkililiğini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Karakter güçleri ile ilgili yapılan deneysel araştırmalardan Demirci (2017) huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında incelemiş ve araştırma sonuçlarında huzur ve mutluluğun hoşgörü, yardımseverlik, kanaat ve maneviyat, sorumluluk, amaçlılık, değerlilik, güven ve güvenilirlik özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kabakçı (2013) karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelediği araştırmasının sonucunda umut, sevmeye ve sevilme, yaşam coşkusu, çok yönlü bakış açısı, şükür, sorumluluk, affedicilik karakter güçlerinin öznel iyi oluşu anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güldal (2019) bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelemiş ve araştırma sonucunda yapılan uygulamanın katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyini artırırken sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerini kısmen artırmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre karakter güçlerine dayalı çalışmaların huzurlu ve mutlu yaşam ile öznel iyi oluş düzeyini arttırdığını sonucuna ulaşılabilir.

Karakter güçleriyle ilgili yapılan deneysel araştırmalar gibi ilişkiel araştırmalarında sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan karakter güçleri ile içselleştirme ve dışsallaştırma belirtileri (Kiye, 2016), zorbalık (Gülbahar, 2019) ve problemlerli internet kullanımı (Saruhan, 2019) kavramları arasında ilişkilerin incelendiği gözlemlenmiştir.

Pozitif psikoloji odaklı diğer deneysel çalışmalar incelendiğinde Eryılmaz (2010) pozitif psikoterapi ve gelişimsel rehberlik bağlamında ergenlerin yaşam boyu amaçlar oluşturmalarına

yönelik bir program uygulamış ve uygulama sonucunda programın çocukların ihtiyaçlarını giderdiği sonucuna ulaşılmakta olup programın çocukların amaç belirlemelerinde kullanılabileceği bulgulanmıştır. Teoman (2015) pozitif psikoloji uygulama örneği olarak şükran müdahalesi ile çalışanların dayanıklılıklarını artırmaya ve stresle başa çıkma tarzlarını iyileştirmeye yönelik bir alan çalışması yapmış olup çalışma sonucunda şükran müdahalesinin bireylerin müdahale bitiminde ölçülen şükran seviyelerini artırarak iyimser başa çıkma tarzını güçlendirdiği bulunmuştur. Şükran müdahalesi tek başına ele alındığında ise müdahale sonunda sosyal destek arama başa çıkma tarzı ile genel olarak iyimserlik, ve işlevsel başa çıkma tarzını güçlendirmiştir. Akliman (2015) pozitif psikoterapi bağlamında ergenlerde olumlu beden imajını geliştirme grupla psikolojik danışma programının etkililiğini incelediği araştırmasının sonucunda geliştirilen grupla psikolojik danışma programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2016) depresyon tanısı alan ve almayan genç yetişkin erkeklerin pozitif psikoterapi yapıları açısından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yürütmüş ve araştırma sonuçlarına göre depresyon tanısı alan bireylerin, itaat, sabır, zaman, ilişki, güven ve umut yeteneklerini düşük düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Altınay (2018) 12-15 yaş grubu ergenlerin gelecek yönelimlerinin pozitif psikolojinin bazı değişkenleri açısından incelediği araştırmasının sonucunda 12-15 yaş ergenlerde olumlu gelecek yönelimi puanlarının yaş arttıkça düştüğünü, aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların planlı gelecek yönelimi ortalamasının, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlere göre daha düşük olduğunu ve erkek ergenlerin geleceğe karşı kaygı ve korkularının kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayrakçı (2018) ergenlerde pozitif psikoloji eğitiminin yaşam doyumu ve kimlik gelişimi üzerine etkilerini incelediği çalışmasının sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olup Kimlik Gelişimi'nin boyutları ölçeğinin bazı alt kategorilerinde çalışma öncesine göre eğitim almış grupta artış gözlemlenmiştir.

Ilgaz (2018) pozitif psikoloji uygulamaları eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda Pozitif Psikoloji Uygulamaları Eğitiminin, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini olumlu ve anlamlı şekilde etkilediği, pozitif psikolojik sermaye düzeylerinde ise güven alt boyutu dışında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akgül (2019) değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı pozitif psikoloji uygulamasının ortaöğretim öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına etkisinin olup olmadığını incelediği araştırmasının sonucunda pozitif psikoloji kavramlarıyla ilgili anlayış kazandırmada ve bilişsel farkındalık yaratmada etkili olduğu, bu alanda kullanılabilecek bir uygulama olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2019) bağlamsal pozitif psikoloji yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın psikolojik işlevsellik göstergeleri üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda katılımcıların depresyon ve anksiyete düzeyleri açısından; deney grubun lehine anlamlı düzeyde bir azalma olmuştur. İyi oluş ve yaşantısal kaçınma skorlarında müdahale öncesi ve sonrası arasında istendik yönde anlamlı farklılaşma olmuştur.

Kılıç ve Eryılmaz (2019) pozitif psikoterapi bağlamında narsisistik kişilik özelliklerini incelediği bir araştırma yürütmüş ve araştırma sonucunda birincil yeteneklerden zaman yeteneğinin narsisistik kişilik özelliklerinin pozitif yönde, sabır yeteneğinin ise negatif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduklarını göstermiştir. Yavuz (2020) pozitif psikoloji müdahale yöntemlerinin Tip 1 Diyabetli çocukların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında çalışmanın sonucunda ebeveynlerin mutluluk ve pozitif duygulanım düzeylerinde artma; depresyon, anksiyete, stres ve negatif duygulanım düzeylerinde azalma görülmüştür.

Sonuç olarak pozitif psikolojiye dayalı uygulamaların mutluluk ve pozitif duygulanım, iyi oluş, şükran, yaşam doyumunu arttırmada etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmamız sonucunda ise pozitif psikolojiye dayalı karakter güçleri uygulamasının benzer olumlu sonuçlar ile öz yeterliklerini arttığı bulgusuna ulaşılması alanyazındaki bulgular ile örtüşmektedir.

Bu çalışma sonuçlarından yola çıkarak çocukların öz yeterliklerini desteklemek için karakter güçlerine dayalı pozitif psikoloji uygulamalarına ihtiyaç olduğu görüldüğü için bu tür çalışmaların sayısı artırılabilir.

Bu çalışma sadece ilkökul düzeyindeki çocuklar ile yapılmıştır. Bu yüzden farklı örneklem gruplarında (ortaokul, lise gibi) bu çalışmaların etkililiği sınanabilir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri öz yeterlikleri ile ilgili öğrenci, öğretmen ve veli seminerleri düzenleyebilir, pano-bülten-brosür çalışmaları yapabilir ve pozitif psikolojiye dayalı grup rehberliği çalışmaları yapabilir.

İlkokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılacak pozitif psikoloji temelli grup çalışmalarının farklı değişkenler üzerinde de etkileri incelenebilir.

### Kaynakça

Akgül, A. (2019). *Değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı pozitif psikoloji uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).

Aklıman, Ç. K. (2015). *Pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında ergenlerde olumlu beden imajını geliştirme grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Altınay, B. (2018). *12-15 yaş grubu ergenlerin gelecek yönelimlerinin pozitif psikolojinin bazı değişkenleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255.
- Bayrakçı, A. (2018). *Ergenlerde pozitif psikoloji eğitiminin yaşam doyumu ve kimlik gelişimi üzerine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, İ. (2020). Pozitif Psikoterapi. Bal, F. (Ed.), *Klinik Psikolojide Kullanılan Psikoterapi Yöntemleri içinde* (279-302). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Cope, T. (2014). Positive psychotherapy: 'Let the truth be told'. *International Journal of Psychotherapy*, 18(2), 62-71.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, Z. A., & Mersin, S. (2020). Pozitif Psikolojinin Krizle Baş Etmede Önemi. *Humanities Sciences*, 15(1), 36-44.
- Ermış, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.



- Eryılmaz, A. (2010). Yeniden gözden geçirme: pozitif psikoterapi ve gelişimsel rehberlik bağlamında ergenler için amaçları genişletme programı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 53-66.
- Eryılmaz, A. (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında yaşam amaçları belirleme ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15, 166-174.
- Eryılmaz, A. (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında geliştirilen ergenler için amaçları genişletme grup rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Eryılmaz, A. (2016). Depresyon tanısı alan ve almayan genç yetişkin erkeklerin pozitif psikoterapi yapıları açısından karşılaştırılması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 294-303.
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346-362.
- Gülbahar, E. (2019). *Ergenlerde karakter güçleri ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güldal, Ş. T. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güleç, C. (1999). Transkültürel açıdan psikoterapiler. *Klinik psikiyatri*, 1, 5-11.
- Günaydın, Ş. (2017). *Bir dönem boyunca verilen pozitif psikoloji dersinin öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal zekalarına olan etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. McGraw-Hill Education.



- Ilgaz, G. (2018). *Pozitif psikoloji uygulamaları eğitiminin öğretmenlerin psikolojik sermaye ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara-dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 25-40.
- Kararımak, Ö., & Siviş, R. (2016). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30).
- Kaya, Ç. (2019). *Bağlamsal pozitif psikoloji yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın psikolojik işlevsellik göstergeleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, N., & Eryılmaz, A. (2019). Pozitif psikoterapi bağlamında narsisistik kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 56(1).
- Kiye, S. (2016). *Ergenlerde karakter güçlerinin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtilerine ilişkin koruyucu etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kobau, R., Seligman, M. E., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American journal of public health*, 101(8), e1-e9.
- Kuzu, B. (2019). *Ebeveynlerin öz yeterlilik algularıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peseschkian, H., & Remmers, A. (2020). Life Balance with Positive Psychotherapy. In *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology* (pp. 91-99). Springer, Cham.
- Peseschkian, H., & Remmers, A. (2020). Positive Psychotherapy: An Introduction. In *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology* (pp. 11-32). Springer, Cham.





- Peseschkian, N. (1983). Applications of positive psychotherapy for marriage and family therapy. *Bahá'í Studies Notebook*, 3(1), 101-122.
- Peseschkian, N. (1990). The five stages of Positive Psychotherapy in organization development. *Organization Development Journal*, 8(1), 27-34.
- Peseschkian, N., & Tritt, K. (1998). Positive psychotherapy effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 1(1), 93-104.
- Remmers, A., & Peseschkian, H. (2020). The First Interview in Positive Psychotherapy. In *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology* (pp. 309-329). Springer, Cham.
- Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilk eve yöntemleri ve Türk kültürüne uygulanabilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 182-203.
- Sarıcı, D. (2015), *Öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir- Foça ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Saruhan, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335.
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3), 60-1.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Ed.). In *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Shrestha, A. K. (2019). Developing positive psychology as a universal science: Cultural and methodological challenges. *Indian Journal of Positive Psychology*, 10(2), 83-87.
- Sinici, E., Aydın, S., & Öznur, T. (2018). Tedaviye dirençli obsesif kompulsif bozuklukta pozitif psikoterapi etkili olabilir mi? Bir olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(4).
- Tarhan, N. (2016). *10 Adımda Pozitif psikoloji: Çoklu zeka uygulamalarına pozitif bakış*. İstanbul: Timaş Yayınları.



- Temiz, Y. E. (2019). *Alçakgönüllülük, dindarlık, psikolojik iyi olma ve yaşam doyumu değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Teoman, D. D. (2015). *Bir pozitif psikoloji uygulama örneği olarak şükran müdahalesi ile çalışanların dayanıklılıklarını artırmaya ve stresle başa çıkma tarzlarını iyileştirmeye yönelik bir alan çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wood, A. M., & Tarrrier, N. (2010). Positive clinical psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical psychology review*, 30(7), 819-829.
- Yavuz, Ü. (2020). *Pozitif psikoloji müdahale yöntemlerinin Tip 1 Diyabetli çocukların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.



## **Covid-19 ve Yükseköğretimde Yüz Yüze Eğitim: Akademisyenlerin Koronavirüse Yakalanma Kaygı Düzeyleri**

***Öğr. Gör. Dr. Celalettin Korkmaz***

### **Özet**

Bu çalışmada 2021 güz döneminde yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitime geçilmesi ile birlikte akademisyenlerin koronavirüse yakalanma kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışma bir devlet üniversitesinde görev yapan 106 öğretim elemanının katılımıyla yürütülmüştür. Kovid-19 Fobi Ölçeği ile elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının koronavirüse karşı ölçeğin psikolojik boyutu ifadeleri bağlamında kaygı yaşadıkları, ölçeğin somatik, sosyal ve ekonomik boyutları açısından herhangi bir kaygı yaşamadıkları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademisyen, Kovid-19, yüz yüze eğitim, kaygı



## **Covid-19 and Face-to-Face Learning in Higher Education: Academics' Nosophobia of Coronavirus**

### **Abstract**

In this study, it was aimed to determine the anxiety levels of academicians of catching coronavirus with the transition to face-to-face education in higher education institutions in the 2021 fall semester. The study, which used mixed research method, was carried out with the participation of 106 lecturers working at a state university. The data obtained with the Covid-19 Phobia Scale were analyzed with the statistical program. Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, it is seen that the instructors experience anxiety in the context of the psychological dimension of the scale against coronavirus, but they do not experience any anxiety in terms of the somatic, social and economic dimensions of the scale.

**Keywords:** Academician, Covid-19, face-to-face education, anxiety

## Giriş

Yirmi birinci yüzyılda dünyayı sarsan, sağlık ve eğitim başta olmak üzere pek çok alanı etkileyen koronavirüs salgını insanların yaşantılarında önemli ölçüde değişime ve dönüşüme neden olmuştur. Nitekim insanların eğitim yaşantıları bu süreçten büyük oranda etkilenmiş, yüz yüze eğitim uygulamaları dijitalleşen günümüz dünyasında yerini uzaktan eğitim uygulamalarına bırakmıştır. (Bozkurt, 2020; Eren, 2020)

2019 yılında Çin'in Wuhan eyaletinde tüm Dünya'ya yayılan Kovid-19 salgını ile birlikte kişilerarası etkileşimin kaçınılmaz olduğu eğitim kurumlarında öğrencilerin, eğitimcilerin ve ailelerin sağlığı için tedbirler alınmaya başlamıştır. Bu süreçte ilk olarak eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim kurumları öğretimin aksamaması için yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim uygulamaları ile sürecin olumsuz etkilerini gidermeye çalışmıştır. Buna karşın yükseköğretimde yüz yüze eğitime verilen ara ile özellikle uygulamalı dersler ve araştırmalar açısından telafisi zor boşluklar oluştuğu söylenebilir (Karadağ ve Yücel, 2020).

Pandemi ile birlikte koronavirüse yönelik tedavi ve aşı geliştirme çalışmaları devam etmekle birlikte çeşitli aşı uygulamalarına Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından acil kullanım onayı verilmiştir. Böylelikle aşılarda yaygın kullanımın artması ve yüz yüze eğitime yönelik taleplerin etkisi ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) üniversitelerin tercihleri doğrultusunda harmanlanmış veya yüz yüze eğitime geçilebileceğini açıklamıştır. Süreçte üniversitelerin bir kısmı tamamen yüz yüze eğitime geçileceğine yönelik açıklamalar yaparken bir kısmı ise belirli bir süre uzaktan, diğer bir kısmı ise hibrit uygulamalar ile derslerin yapılacağına yönelik duyurular yayınlamışlardır (YÖK, 2021b)

Hastalığı çoğunlukla belirti vermeden geçirebilen büyük oranda 18 ile 30 yaş aralığında yer alan gençler ile hastalığı orta düzey ve ağır geçirme ihtimali olan 30 ile 75 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarının bir araya geleceği yükseköğretimde yüz yüze eğitimin bilimsel olarak ne düzeyde tartışıldığı önem kazanan bir konu olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Kovid-19 salgını ve pandemi doğası gereği yaygın endişe, korku ve kaygıya neden olmaktadır. İlaçların ve aşılarda ise iyileşmeyi veya bulaşı tam olarak önleyememesi, etkili bir tedavi yönteminin henüz bulunmamış olması nedeniyle sürece yönelik bir belirsizlik olduğu ifade edilebilir. Belirsizlik ise insan psikolojisi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir, kaygı ve korku duygularına yol açabilir (Ahorsu vd., 2020; Sarıçam vd., 2014; Sarı & Dağ, 2009).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kovid-19 salgınında yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin yüz yüze eğitime geçilmesi ile birlikte hastalığa yakalanmaya yönelik kaygılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada akademisyenlerin daha önce Kovid-19'a yakalanıp yakalanmadıkları, eğer hastalığa yakalanmışlarsa hastalığı nasıl atlattıkları, aşı olup olmadıkları, hangi tür aşığı oldukları, kaç doz aşı oldukları, kronik rahatsızlıklarının bulunup bulunmadığı, Kovid-19 olmasından endişe ettikleri kişiler olup olmadığı, yüz yüze eğitime

geçilmesi ile birlikte hastalığa yakalanmaya yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğu, yüz yüze eğitim sürecinde koronavirüse yakalanmış biriyle karşılaşmaktan endişe edip etmeyecekleri ve kendilerine koronavirüs bulaşması durumunda kaygılı hissedip hissetmeyecekleri belirlenmeye çalışılmıştır.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak ve verileri uyum içinde harmanlayarak araştırmanın problemlerinin ve sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Mertkan, 2015; Dede ve Demir, 2014).

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmaya 2021-2022 güz döneminde yüz yüze eğitim yapılacağını açıklayan Akdeniz bölgesinde bulunan bir kamu üniversitesinde görev yapan 106 öğretim elemanı katılmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada hem nicel hem de nitel verileri ölçek ve açık uçlu sorular aracılığıyla toplamak için tasarlanmış bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölüm, akademisyenlerin daha önce covid-19'a yakalanma ve aşı olma durumlarına yönelik kişisel sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm, COVID-19 Fobisi Ölçeği (C19P-S) (Arpacı vd., 2020) ile oluşturulmuştur. Üçüncü bölüm ise yüz yüze eğitim sürecinde koronavirüse yakalanma açısından kaygılı hissedip hissetmeyeceklerine yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

### ***Verilerin Analizi***

Veri toplama aracı hem nicel hem de nitel verileri toplamak üzere tasarlandığından, toplanan verilerin analizinde farklı yöntemler izlenmiştir. Çalışmada elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz edilen nitel veriler sonucunda temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenerek katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir (Geray, 2014; Güler vd., 2013).

## **Bulgular**

Bu bölümde öğretim elemanlarının Kovid – 19'a yakalanma, hastalığı geçirme, aşılama, aşı tercihi, kronik rahatsızlıklarının bulunma ve hastalığa yakalanmasından endişe ettikleri kişilerin bulunması durumları ile koronavirüs ve yüz yüze eğitim sürecine yönelik kaygılarına ait bulgular yer almaktadır.

Koronavirüs salgını sürecinde öğretim elemanlarının Kovid-19 deneyimlerine ait veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Koronavirüs salgını sürecinde akademisyenlere ait veriler**

Öğretim Elemanının;	Maddeler	N	%
Hastalığa Yakalanma Durumu	Daha önce Kovid-19 geçirmiş	14	13,2
	Daha Önce Kovid-19 geçirmemiş	90	84,9
	Diğer (Aşılı)	2	1,9
Hastalığı Atlama Durumu	Hafif (İlaç kullanmadım veya klasik ilaçlar kullandım)	8	7,5
	Normal (İlaç kullandım)	6	5,7
	Daha Önce Kovid-19 Olmamış	90	84,9
	Diğer	2	1,9
Aşılanma Durumu	Aşı olmuş	102	96,2
	Aşı olmamış	4	3,8
Aşı Doz Oranı	1 Doz	4	3,8
	2 Doz	88	83
	3 Doz	10	9,4
	Aşısız	4	3,8
Aşı Tercih Durumu	Sinovac	16	15,1
	Biontec	82	77,4
	2 Sinovac 1 Biontec	4	3,8
	Aşısız	4	3,8
Kronik Rahatsızlık Durumu	Kronik Rahatsızlığı Var	4	3,8
	Kronik Rahatsızlığı Yok	102	96,2
Kovid-19 Olmasından Endişe Ettikleri Kişilerin Bulunması	Yok	20	18,9
	Var	86	81,1
	Toplam	106	100

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %13,2'si daha önce Kovid-19'a yakalandıklarını belirtirken, büyük çoğunluğu hastalığa yakalanmadıklarını veya aşıları için yakalanıp yakalanmadıklarından emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının %84,9'u daha önce Kovid-19 olmadıklarını belirtmişlerdir. Koronavirüse yakalanan akademisyenler ise hastalığı daha çok hafif, yani ilaç kullanmadan veya basit ağrı kesici ateş düşürücü ilaçlar kullanarak, ya da sağlık bakanlığının tedavi protokolü doğrultusunda kendilerine verilen ilaçları kullandıklarını beyan etmişlerdir. Öğretim elemanlarının %96,2'si aşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu oran akademisyenlerin birer bilim insanı olarak aşıya yönelik olumlu bir yaklaşım sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının %83'ü iki doz aşı olurken, %9,4'ü üç doz aşı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının %77,4'ü Biontech, %15,1'i ise Sinovac aşılarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının %96,2'si herhangi bir kronik rahatsızlığı bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının %81,1'i Kovid-19 bulaştırmaktan endişe ettikleri aile üyeleri veya birlikte yaşadıkları kişilerin bulunduğunu vurgularken öğretim elemanlarının beşte biri ise böyle bir endişeleri olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının yüz yüze eğitime geçilmesi ile birlikte hastalığa yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğuna yönelik veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.



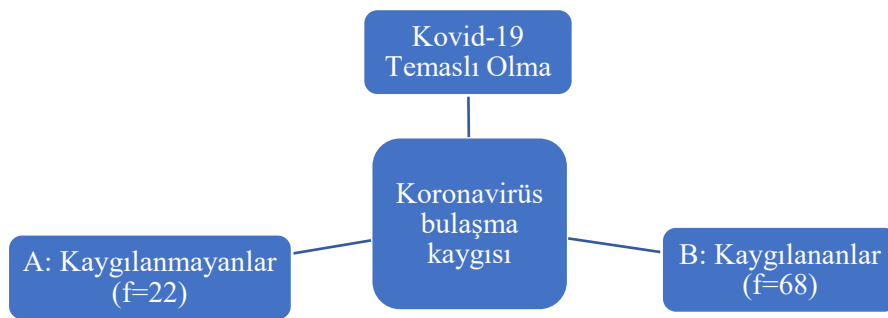
**Tablo 2. Akademisyenlerin yüz yüze eğitim sürecinde Kovid-19'a yakalanma kaygıları**

C19P-S / Boyutları	Soru Sayısı	Minimum	Maksimum	Art. Ort.	SS	Oran
Psikolojik	6	7,00	29,00	17,1698	4,89794	2,86
Somatik	5	5,00	20,00	8,5849	3,02193	1,71
Sosyal	5	5,00	21,00	12,3585	3,75753	2,47
Ekonomik	4	4,00	14,00	7,2264	2,25014	1,80
Toplam	20	23,00	78,00	45,3396	12,21277	2.26

5'li likert tipinde ve 20 maddeden oluşan Kovid-19 Fobisi Ölçeği'nden öğretim elemanları 20 ile 100 aralığında puan alabilmektedirler. Tablo 1'e göre grubun ortalamasının 45,33 olduğu görülmektedir. Puan ortalamasının madde sayısına oranının da 2,26 olduğu hesaplandığında akademisyenlerin görüşlerinin "Katılmıyorum" şeklinde olduğu söylenebilir. Ölçeğin boyutları açısından ortalama puana bakıldığında ise öğretim elemanlarının görüşlerinin "Psikolojik" boyuta ait 2,86 "Katılıyorum" aralığında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada, C19P-S'nin psikolojik boyutu; koronavirüs kapma, aileden birinin koronavirüse yakalanma, koronavirüs ölüm haberleri, koronavirüsle ilgili belirsizlikler, virüsün yayılma hızı ile koronavirüse karşı insanların duyarsız davranmalarına ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Buna göre öğretim elemanlarının Kovid-19 kaygılarının daha çok psikolojik ve bunun orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşın öğretim elemanlarının ölçeğin somatik, sosyal ve ekonomik boyutları açısından Kovid-19'a yönelik herhangi bir kaygı yaşamadıkları ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının yüz yüze eğitim sürecinde koronavirüse yakalanmış biriyle karşılaşma kaygılarına yönelik veriler Şekil 1'de gösterilmiştir.

**Şekil 1. Kovid-19'a yakalanmış biriyle karşılaşma kaygısı**

Görüşler (A):

"Sağlık bakanlığı yönergelerini ve kurum amirlerimin direktifleri doğrultusunda hareket ederim."

“Hayır, Artık insanlar daha bilinçli. Aşı olup, temizlik, maske ve mesafeye de dikkat ederek her şeyi günlük akışına bırakmak lazım.”

“Sorun yok. Test yaptırırım.”

“İlk dersimizde oldu. Öğrenci evine gitti ve bizde derse devam ettik.”

“Bir şey değişmez eğitime devam.”

Görüşler (B):

“Kaygılanıyorum. Çünkü öğrencilerin dikkatsiz davranabileceklerinden endişe ediyorum.”

“Evet, öğrenciler genelde dikkatsiz, umursamaz biçimde maske ve mesafe kuralına uymuyor. Test veren öğrenci derse geldi, öğleden sonra pozitif çıktı.”

“Hem kendi sağlığımdan dolayı hem de eğitimin tekrar sekteye uğramasından dolayı kaygılanıyorum.”

“Evet, karantina ve gereksiz ilaç kullanmak nedeniyle.”

“Endişelenirim. Bu kişiyle temas edip etmediğimi düşünürüm. Eğer temas ettiysem benim temas ettiğim insanları uyarırım. Temaslı insanların bazen bu durumu saklamasını çok yanlış buluyorum. Böyle bir durumda olabildiğince şeffaf olmak için çabalarım.”

“Dün yaşandı ilk derste teste giden kendini iyi hissetmeyen vb. durumlarda öğrencilerin derse gelmemesi konusunda uyardık. İlk derste pozitif çıkan hocalarımız oldu tedirgin oldular.”

“Korku hissederim. Öğrencilerin bilmeden taşıyıcı olma ihtimalleri beni korkutuyor.”

Öğretim elemanlarının yüz yüze eğitim sürecinde koronavirüse yakalanma durumuna yönelik kaygılarına ilişkin veriler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kovid-19’a yakalanma kaygısı

Görüşler (A):

*“Endişelenmem. Eve geçirim kendi karantina sürecimi başlatırım. İlaç kullanmam. Doğal bitkiler ve doğal gıdalarla hazırlanmış yiyecek ve içecekleri tüketirim. İlaçlar daha kötü hale getiriyor. Tedavisi olmayan hastalık için ilaç veriyorlar. Bir de o ilaçların yan etkileri ile baş etmek zorunda kalıyorum.”*

*“Aşılarım tam, endişe etmem. Kendimi izole ederim başkalarına bulaştırmamak için.”*

*“Hayır. Doktoruma giderim. Tedavi olurum.”*

*“Yüz yüze eğitim devam etmeli herkes aşılanırsa çok daha iyi olacak.”*

*“Yüz yüze eğitime bulaşma ve ölüm oranları çok artmadıkça devam edilmeli.”*

*“Endişelenmiyorum. Öğrencilerle tekrar birlikte olmaktan mutluyum. Her zamanki gibi, temizliğe, beslenmeye, bağışıklığıma, dinlenmeye dikkat ediyorum. Öğrencilere de bunlara dikkat etmelerini söylüyorum.”*

Görüşler (B):

*“Endişeliyim, önlemleri alacağım, hasta olursam tedaviye giderim, doktorlar ne önerirse uygulayım. Karantina sürecine uygun hareket ederim.”*

*“Elbette ki endişelenirim. Ben tedbirimi alıp aşılarımı yaptırdığım ve maskemi itinayla kullandığım halde sorumsuz insanlar yüzünden bu hastalığı kapmak istememem gayet doğal. Böyle bir durumda olması gereken neyse adım adım onları uygulayım tabiki de.”*

*“Evet endişelenirim, hemen temasta bulunduğum kişileri haberdar ederim ve derslerimi online planlama yoluna başvururum.”*

*“Evet. Eğitimin telafisi var ama insan hayatının telafisi yok maalesef. Eğer bulaş artarsa uzaktan eğitime geçilmesi taraftarıyım.”*

*“Kaygılanırım tabiki de. Öncelikle üniversitenin tam makul mantıklı bir planlaması olduğunu düşünmüyorum. Hurra açıldık. İkinci olarak vaka artması veya okul bölüm bazında vaka artarsa B planı ne olacak hiç bir bilgi yok. Akademik ve idari personele bilgilendirme yapılmadığı gibi öğrencilere de uyulması gereken kurallar hakkında üniversite sayfasında ve mesajla bilgilendirmeler yapılmalıydı. Son olarak öğrenciler ile ilgili hiçbir önlem yok ne bir PCR testi, ne aşı takibi, ne HES kodu okutulması, herkes okula rahat girebiliyor.”*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin büyük çoğunluğunun Kovid-19'a yakalanmadıkları ve aşı olduğu görülmektedir. Ayrıca, koronavirüse yönelik kaygılarının daha çok psikolojik olduğu söylenebilir. Pek çok katılımcı Kovid-19 olma durumunda kendi sağlığından çok başkasına bulaştırma kaygısını vurgulamaktadır. Yüz yüze eğitim sürecinde koronavirüse yakalanma, temaslı olma veya benzer sorunlar yaşanmasına yönelik öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu farklı kaygılara sahipken, sürece yönelik kaygılanmayan öğretim elemanı sayısı ise daha azdır. Kovid-19'u yakınlarına bulaştırma endişesi taşıyanlar,

daha önce hastalığı ilaç kullanarak atlatanlar ve Kovid-19 ile ilgili olumsuz anıları olanların sürece yönelik daha çok kaygılı olduğu söylenebilir.

YÖK'ün öğretim elemanları ile ilgili paylaştığı veriler bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (YÖK, 2021a). Ayrıca konuya ilişkin yapılan benzer araştırma sonuçlarının bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Delibaş (2021) çalışmasında kadın ve kronik hastalığa sahip üniversite öğrencilerinin koronavirüs fobisinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz ve Büyüköztürk (2021) çalışmalarında son sınıf hemşirelik öğrencilerinin koronavirüse yakalanma, temaslı olma, taşıyıcı olma ve bulaştırma, eğitimlerinin kesintiye uğraması gibi konularda kaygı yaşadığını belirtmektedirler. Küçükali ve Çınar (2020) çalışmasında akademisyenlerin koronavirüs salgınında ekonomik kaygılarının yüksek olduğu, yerel düzeyde alınan tedbirleri ise orta düzeyde yeterli buldukları ve belirlenen tedbirlere hassasiyetle uyduklarını belirlemiştir.

Bu araştırma verilerinde diğer çalışmalardan farklı olarak pandemi sürecine yönelik akademisyenlerin ekonomik kaygılarının ön plana çıkmadığı görülürken, araştırma sonuçlarıyla benzer olarak öğretim elemanlarının pandemi kaygılarının ve kurallara hassasiyetlerinin devam ettiği söylenebilir. Bu bağlamda üniversitelerde kronik rahatsızlığı olanlar, yeni doğum yapmış veya hamile olanlar, belirli yaşın üzerinde olanlar, bağışıklığı zayıf olanlar gibi öğretim elemanlarından risk grubunu oluşturanların derslerini uzaktan eğitim ile sürdürmelerinin sağlanması hem akademisyenlerin psikolojik ve genel iyi oluşları hem de pandemi sürecinde kurum ve diğer paydaşların sağlığı ile sürecin olumsuz etkilenmemesi için faydalı olacaktır.

### Kaynaklar

- 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, 1*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Arpacı, İ., Karataş, K. & Baloğlu, M. (2020). The development and initial tests for the psychometric properties of the COVID-19 Phobia Scale (C19P-S). *Personality and Individual Differences, 164*, 110108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110108>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd, 6*(3), 112-142.
- Dede, Y. & Demir, S. B. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Delibaş, L. (2021). COVID-19 fobisi ve endişe şiddeti; meslek yüksekokulu örneği. *Hastane Öncesi Dergisi, 6*(2), 201-212.
- Eren, E. (2020). Yeni Tıp Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(2), 153–162. doi:10.2399/yod.20.716645

- Geray, H. (2014). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Umuttepe Yayınları.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. & Tařđın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Küçükali, A. & Çınar, O. (2020). Akademisyenlerin Kovid-19 algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(4), 1633-1654.
- Mertkan, ř. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Pegem Akademi.
- Sarı, S., & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 10, 261-70.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. ř. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3):148-57.
- Yılmaz ř, & Büyüköztürk, M. 2021. Anxiety encountered by nursing students in clinical practices during coronavirus outbreak. *BSJ Health Sci*, 4(3): 257-263.
- YÖK (2021a, Eylül). *Covid-19 bilgilendirme "2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Salgınla Mücadelede Tedbir ve Uygulamalar Değerlendirme Toplantısı" İstanbul'da gerçekleştirildi*. <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/yok-baskani-ozvar-istanbul-daki-universitelerin-rektorleri-ile-bir-araya-geldi.aspx>
- YÖK (2021b, Ekim). *YÖK, üniversitelerdeki Kovid-19 tedbirlerini ve eğitim süreçlerinin çerçevesini belirledi*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/Yok-Ten-Covid-19-Tedbirlerine-Yonelik-Uygulama-Rehberleri.aspx>

## Kaygı Düzeyi Yüksek Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) Etkinliklerinin Olumlu Etkilerini Gösteren Nitel Bir Araştırma

*Lisansüstü Öğrencisi Fatma Şeyma Akbıyık*

### Özet

Kaygı, çevremizde gerçekleşen olaylar karşısında duygu ve düşüncelerimizi kontrol edemediğimiz ve bu noktalarda bedenimizin fizyolojik belirtiler eşliğinde rahatsızlık noktasına gelerek çevreye uyumumuzun olumsuz yönde etkilendiği bir durumdur. Kaygı çocuklarda görülen önemli ruhsal rahatsızlıkların başında gelir. Sosyal duygusal gelişimin önemli olduğu ve sosyal çevreye uyumun önem kazandığı okul öncesi dönem çocuklarında kaygı diğer gelişim alanlarını olumsuz yönde etkiler. Okul öncesi dönemde başta anne babadan ayrılma ile başlayan kaygı, oyun, arkadaşlık kaygısı, kaybetme ya da yapamayacağım, başaramayacağım yönündeki kaygılar ile devam eder. Bu süreçte okul öncesi dönem çocuğunun en büyük sıkıntısı odaklanamama problemi ile başlar. Fizyolojik belirtiler ile devam ederek okuldan kaçınma duygusu ve yalnızlık duyguları gittikçe içinden çıkılmaz hale gelir. Çocuk yaşının gerektirdiği gelişim düzeyinin gerisinde kalır. Mindfulness yaşadıklarımızı anlamamızı ve anladıktan sonra olumlu ya da olumsuz olarak da olsa onları kabul edebilmemizi içerir. Kaygı düzeyi yüksek okul öncesi dönem çocuğu odaklanmayı içeren mindfulness etkinlikleri ile öncelikli olarak içinde bulunduğu durumu farkına varır. Kaygısını arttıran nedenleri kabullenmeyi başarır. Kabullenmeyi öğrenen çocuklar erken dönemde sorunları ile baş edebilmeyi öğrenerek sorunlarının abartılamayacak yanlarını keşfeder. Sorunlarına karşı farklı bakış açıları kazanır. Bu konuda çevrelerindeki insanlara karşı da olumlu geribildirimler vermeyi öğrenirler. Yaptıkları etkinliklerde dikkatlerini toplama ve dikkati sürdürebilme becerilerinde olumlu yeterlilikler kazanırlar. Okul öncesi dönem içinde çocuklar yaşadıkları duygu ve düşüncelerin olumlu yanlarını keşfetmeyi mindfulness aracılığı ile öğrenirler. Bu çalışmada, kaygı düzeyi yüksek okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness (bilinçli farkındalık) etkinlikleri eşliğinde kaygılarını kontrol etmeleri amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Bu amaçla İstanbul'da bulunan özel bir anaokulunda 6 yaş grubunda öğrenim gören 4 kız, 6 erkek toplam 10 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler gizlilik ve gönüllülük ilkesi dahilinde toplanmış ve süreçte yapılandırılmamış görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz sonucu elde edilen temalar, “okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunlara yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri” okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrasında oku,öğretmen, arkadaş ve oynadıkları oyunlara yönelik kaygı düzeyleri” okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeylerinde azalma”



olarak belirlenmiştir. İçerik analizi doğrultusunda bu temalara ait çeşitli kategoriler oluşturularak elde edilen sonuçlar ulusal ve uluslararası alanyazın temelinde tartışılmış, önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kaygı, mindfulness, gelişim, drama, oyun, olgubilim*



## **A Qualitative Study Showing the Positive Effects of Mindfulness Activities in Preschool Children with High Anxiety Levels**

### **Abstract**

Anxiety is a situation in which we cannot control our emotions and thoughts in the face of events happening around us, and at these points, our body comes to the point of discomfort accompanied by physiological symptoms, and our adaptation to the environment is adversely affected. Anxiety is one of the most important mental disorders in children. Anxiety affects other developmental areas negatively in preschool children, where social emotional development is important and adaptation to the social environment is important. Anxiety, which starts with separation from parents in the preschool period, continues with anxiety about games, friendships, losing or worries that I will not be able to do or succeed. In this process, the biggest problem of preschool children starts with the problem of not being able to focus. Continuing with the physiological symptoms, the sense of avoidance from school and feelings of loneliness become increasingly unbearable. The child falls behind the level of development required by his age. Mindfulness involves understanding what we experience and being able to accept it, whether positive or negative, after understanding it. Preschool children with high levels of anxiety primarily become aware of the situation they are in with mindfulness activities that involve focusing. He manages to accept the reasons that increase his anxiety. Children who learn to accept, learn to cope with their problems in the early period and discover the aspects of their problems that cannot be exaggerated. Gains different perspectives on their problems. In this regard, they learn to give positive feedback to the people around them. They gain positive competencies in the ability to concentrate and maintain attention in the activities they do. In the preschool period, children learn to discover the positive aspects of the emotions and thoughts they experience through mindfulness. In this study, it was aimed to control the anxiety of preschool children with high anxiety levels in the presence of mindfulness activities. The research was carried out with the phenomenology design, one of the qualitative research designs. For this purpose, a total of 10 students, 4 girls and 6 boys, studying in the age group of 6 in a private kindergarten in Istanbul constitute the study group of the research. Purposive sampling method was used to determine the study group of the research. The data were collected within the principle of confidentiality and voluntariness, and unstructured interview and observation techniques were used in the process. Descriptive analysis and content analysis were used in the interpretation of the data. The themes obtained as a result of the descriptive analysis are "preschool children's concerns about school", "preschool children's concerns about their friends", "preschool children's concerns about their teachers", "preschool children's concerns about the games they play", "school Anxiety levels of preschool children after mindfulness activities were determined as "anxiety levels of preschool children towards reading, teachers, friends and the games they play after mindfulness activities, and a decrease in preschool children's anxiety levels after mindfulness activities". In line with the content analysis, various



categories belonging to these themes were created and the results obtained were discussed on the basis of national and international literature, and suggestions were included.

**Keywords:** Anxiety, mindfulness, development, drama, play, phenomenology

## Giriş

Kaygı, çocuğun normal gelişiminin bir parçası olan duygulardan birisidir. Çocuk gelişimiyle paralel olarak anneden ayrılma kaygısı, kardeş kaygısı, okul kaygısı, arkadaş edinememe kaygısı gibi farklı şekillerde kaygı duygusunu yaşamaktadır. Çocuğun günlük hayatından farklı olaylara bağlı olarak kaygı halini yaşaması normal sayılırken, farklı durumlar dışında sık sık kaygı yaşaması patolojik olarak değerlendirilmektedir (Çifter,1985; Sims ve Owen, 1993).

Gerçekte kaygı bir çok tehlikeli duruma uyarıcı veya uyum sağlayıcı bir tepki olarak görülmektedir. Örneğin çocuk yabancı kişilerden çekindiğinde kendi güvenliğini sağlamaktadır. Kaygının şiddeti ve sürekliliğindeki artış bireyin performansında ve uyumunda istenmeyen psikolojik baskıya neden olmaktadır. Bu baskının yoğun veya sürekli yaşanması çocuğun işlevlerini gerçekleştirmesini engelleyebilmektedir.(Alisinanoğlu ve Ulutaş,2003)

Kaygı ortaya çıktığında inşam bir şeyler yapmaya güdelediğinden, birey, tehdit edici durumdan kaçabilmekte, tehlikeli dürtülerini bastırabilmekte ya da vicdanının sesine uyabilmektedir. Birey kaygısını denetleyemezse kendisini yalnız çaresiz kalmış bir çocuk gibi hissedebilmektedir.

Freud'a göre kaygı egonun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımıdır. Rank bir insanın yaşamındaki kaygının ilk örneğinin, dölyatağından kopup dış dünya gerçekleriyle karşılaşmanın yarattığı kaygı olan doğum sarsıntısı olduğunu belirtmekte ve insan yaşamındaki kaygıların çoğunu doğum anında yaşanmış olan ayrılık kaygısının bir tekrarı olarak ele almaktadır (Çifter, 1985; Geçtan, 1995).

Horney' e göre ise eğer çocuk anne-babası tarafından açık ya da gizli bir biçimde itilmekte, tutarsız tutumları ile sık sık karşılaşmakta, yetenekleri küçümsenmekte veya aşırı korunarak bağımlılığa zorlanmakta ise kendini gerçekleştirmesi mümkün olmayacak ve çocuk nevrotik bir kişilik geliştirecektir. Bu durum da temel kaygının oluşmasına neden olacaktır (Zaichko\vsy, L.D., Zaichkowsky, L.B. ve Martinec, 1980; Geçtan, 1995)

Kaygı, insanlarda iki şekilde gözlenebilmektedir; 1- Ayşe çok kaygılı birisidir (sürekli kaygılıdır). 2- Ayşe çok kaygılı bir kişi değildir ama özel bir durum onu kaygılandırmaktadır (duruma göre kaygılanır). Bu, Speilberger'in ele aldığı durumluk-sürekli kaygı, kaygının bir başka biçimi şeklinde de yorumlanabilmektedir (İnanç 1997).

Durumluk-sürekli kaygı anlayışı, Cattel ve Scheier' in faktör analizi çalışmalarıyla ilk kez ileri sürülmüş, daha sonraları da Speilberger ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu geliştirdikleri iki faktörlü kaygı kuramının özünü oluşturmuştur. Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği sübjektif bir korkudur. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Stresin yoğun olduğu zamanlar, durumluk-kaygı seviyesinde yükselmeler, stres ortadan kalkınca düşmeler olmaktadır .(Alisinanoğlu ve Ulutaş,2003)

Sürekli kaygı; bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Buna kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimi neden olabilmektedir.

Objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin, kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülmektedir. Bu bireyler, durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar (Zaichkowsky ve diğerleri, 1980; Öner ve LeCompte, 1983).

Kaygı, kökenini çocukluk yıllarından almaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken ana-babaların cezaya eşlik eden itici davranışları, çocuğun fiziksel veya psikolojik baskı altında tutulması, çocuğun altını ıslatma ve cinsel oyunlarının tepkiyle karşılanması, aşın koruyucu tutumlar, ana-babalann kaygı düzeylerinin yüksek olması, birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıklar, boşanmış ailelerde boşandıktan sonra bile devam eden anne-baba arasındaki çekişmeler, çocukta kaygının oluşmasına neden olabilmektedir (Gelder, Gath ve Mayou, 1994; Yavuzer 1994; Geçtaı 1995).

Kaygının öğrenilen bir duygu olduğu düşünüldüğünde, annelerin kaygı düzeyinin çocukların kaygı düzeyini etkileyebileceği ortaya çıkmaktadır. (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003)

Okul öncesi dönemde en çok karşılaşılan kaygı türlerinden biri ayrılık kaygısı olarak gözlenmektedir. Ayrılma kaygısı, kişinin annesinden ya da bağlanma figüründen ayrılma durumunda veya ayrılma beklentisine girdiği durumlarda endişe duyması halidir. Genel olarak bir çocukluk dönemi sorunu olarak bakılmıştır. Ayrılma kaygısının uzun sürmesi, şiddetli ve gelişimsel açıdan uygunsuz olması ya da işlevselliği bozması durumunda ayrılma kaygısı bozukluğu (AKB) tanısı konmaktadır. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994).

Çocukluk ayrılma kaygısının oluşmasında biyolojik ve genetik etkenler, mizaç ve bağlanma örüntüsü, ebeveynlerdeki kaygı ve depresyon, evlilik çatışmaları ya da baba yokluğu gibi çeşitli baskı unsurlarının rol oynadığı bildirilmiştir (Dick-Niederhauser & Silverman, 2006). Kalıtımın etkisinin kız çocuklarında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aile çalışmalarında, kaygı bozukluğu ve/veya depresif bozukluk gösteren ebeveynlerin çocuklarında kaygı bozukluğunun daha sık olduğu gösterilmiştir. Özellikle, Panik Bozukluk (PB) ve depresif bozukluğu olan ebeveynlerin çocuklarında ayrılma kaygısı gelişme riskinin arttığı belirtilmiştir. (Dick-Niederhauser & Silverman, 2006). (Akt. Küçüköyük, 2015)

Oyun ve arkadaşlık kaygısı çerçevesinde okul öncesi dönemde bir oyun grubuna dahil olmama, bir oyuncağı paylaşmak istememe durumları gözlenmektedir. Arkadaşları ile iletişime geçmekten korkma arkadaşlarından kabul görmeme gibi durumlar bu kaygıyı desteklemektedir. Bu kaygı sonucunda, oyun saatlerinde yalnız olmayı tercih etme, oyuncakları ellemek istememe ya da aldığı oyuncağı koruma altına almak isteme davranışları gözlenmektedir. Günümüz

çocuklarında teknolojik aletlerin fazla kullanılması tekil vakit geçirmeyi desteklediğinden arkadaşlarla iletişim kurma zayıflamaktadır. Geçen pandemi sürecindeki sosyal hayattan uzaklaşmada çocuklarda iletişim güçlüğü ve oyuncaklarının başkaları tarafından dokunulduğunda kirleneceği korkusunu gündeme getirmektedir.

Oyunlarda yaşanan kaybetme korkusu da çocuğun oyundan uzaklaşmasını desteklemektedir. Sosyal ortamlardan uzak kalan çocuk ve sürekli çevresindeki yetişkinlerle oyun oynamaya alışan çocuk yetişkinler tarafından telore edildiği için arkadaş ortamında kaybetme kaygısını yaşamaktan çekinmektedir. Aşırı mükemmeliyetçi anne baba ortamında büyümüş olan çocuklarda ve yaptıkları hataların kabul edilmediği, bu hataların öfke ile karşılandığı ortamlarda kalan çocuklarında başarısız olacağı kaygısının çok fazla yaşadığı gözlenmektedir.

Çocuklarda görülen kaygı düzeylerinin yükselmesi onların gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğinden mindfulness etkinlikleri ile duygularını kontrol etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Budist psikoloji dili olan Pali dilindeki Smrit kökeninden gelen Sati kelimesinin çevirisi olan mindfulness sözcüğü 2500 yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Hem Doğu hem de Batı kültürünü çevreleyen bu kavram antik yıllardan itibaren gelişmeye başlamıştır (Alidina, 2010; Mace, 2008; Germer, 2005). Kavram ilk olarak Amerikalı tıp doktoru Jon Kabatt-Zinn tarafından, İngilizce zihin anlamına gelen 'mind' ve dolu anlamına gelen 'full' kelimelerinin birleşimiyle oluşmuş *dolu zihin* anlamındaki 'mind full' kavramına karşılık olarak türetilmiştir. Buna göre, sıfat olan mindfull kavramının isim hali olan, mindfulness kelimesindeki 'l' sesinin düşmesiyle türetilen *mindfulness* kelimesinin İngilizce karşılığı da yoktur. Kabat Zinn (2003) *mindfulness* kavramını zihnin bilinçli ve yargısız bir biçimde içinde bulunan an'a getirilmesi olarak tanımlanmıştır. (Uzun ve Kral,2021)

Dikkati maksatlı bir biçimde ve yargısızca içinde bulunan an'a vermek (Kabat-Zinn, 2003) olarak tanımlanan fark'andalık, kişinin bilinçlilik halini şimdiki gerçeklikte tutma halidir (Hanh, 1987). Buna göre fark'andalık anının bazı ortak özellikleri vardır (Germer, 2005). Fark'andalık, an'a odaklı, kavramsal ve yargılayıcı olmayan, sözcüklerden bağımsız, özgürleştirici ve keşfe dayalı, maksatlı ve kişinin gözlemini gerektiren bir süreçtir. Açık ve sevgi dolu bir tavırla içinde bulunan an'da neler olduğuna dikkati yöneltmektir (Snel, 2016).

Fark'andalık (mindfulness) durumunun karşıtı zihnin geçmiş ya da gelecek düşünce ve hayaller arasında gezinmesi (*mindlessness*), halk dilinde 'dalma' olarak nitelendirilebilir. Tadı alınmadan atıştırılan yiyecekler, dikkatsizce kırılan nesnelere, anda olmadan yapılan etkinlikler, tanıştıktan hemen sonra unutulmuş isimler, fark edilmeyen bedensel rahatsızlıklar fark'andasızlık (*mindlessness*) olarak örneklendirilebilir (Brown ve Ryan, 2003). Fark'andalık düzeyi düşük olan bireyler, iletişimde oldukları kişilerin davranışlarına dikkat edemedikleri gibi dürtüsel ve otomatik davranma eğilimine sahiptirler (Özyeşil, 2011). Fark'andalık, kişinin yaşadığı durumu iyi-kötü, olumlu-olumsuz, güzel-çirkin gibi etiketleyici olmadan ve kategorileştirmeden, yargılamadan kabul eden bir ruh haline ulaşmaktır (Terzi ve Tekinalp, 2013). Fark'andasızlığın

aksine, fark'andalık kaygı, endişe, üzüntü gibi yaşantısal anılara odaklanmak yerine onları serbest bırakmayı içerir (Çatak ve Ögel, 2010). Kaçınma ve aşırı yüzleşmenin tam tersi olan fark'andalık duygusal olarak açıklık, kabullenici bir yaklaşım, duygu durumunu düzenleyebilme ve bilişsel esneklik halidir (Hayes ve Feldman, 2004). Fark'andalık geçmiş ve gelecekleriyle, kaygı ve beklentileriyle, pişmanlıklarıyla uğraşan bireylerin an'a odaklanmasını sağlayarak uyanık bir zihne geçmelerine yardımcı olur (Gilbert, 2005). Fark'andalık becerilerinin kazanımının sonrasında birey, duygu ve düşüncelerin denizdeki dalgalar gibi gelip geçici olduğu farkındalığına ulaşabilir (Baer, 2003).

Son yıllarda fark'andalık becerilerinin eğitimde uygulandığı alanlar artmakta ve eğitim alanındaki bilimsel çalışmalara ağırlık verilmektedir. 2009 yılından günümüze eğitimde fark'andalık/bilinçli farkındalık/mindfulness başlığı sıklıkla araştırılmaktadır. Bu doğrultuda eğitimde fark'andalık uygulamaları üç aşamada ilerlemektedir. Çalışmaların ilk aşamasında, uygulayıcı öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki alanlarında fark'andalık uygulamalarını benimsemeleri, ikinci aşamasında kendi kişisel fark'andalık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin fark'andalık becerilerini öğrencilerine öğretmeleri ve üçüncü aşamasında ise eğitim modelinin içeriğinde fark'andalık becerilerinin yerleştirilmesi bulunmaktadır (Meiklejohn, vd., 2012). Fark'andalık becerilerinin eğitim alanındaki etkileri incelenirken çoğunlukla psikolojik iyilik hali, duygu regülasyonu, dikkat becerilerinin artışı, empati ve öz şefkat gibi sosyal becerilerin gelişimi değişkenlerinin ele alındığı görülmektedir (bknz, Uzun & Saraç, 2020; Yıldızhan, 2018; Kral, 2019; Yazgan, 2019).

Mindfulnessın bize kattığı becerilerin başında sabırlı olmak gelir. Sabırlı davranılırsa, uygulanan farkındalık temelli meditasyon uygulamaları daha yavaş ve olgunlaşarak devam edecektir. Sabırlı davranıldığı sürece her şey zamanla çözülecektir. Aceleci olmak çoğunlukla işe yaramamanın yanı sıra, acı çekmeye sebebiyet verebilmektedir.(Akçakanat,2018) Diğer bir beceri salıvermek, sadece “söylenen şey” anlamına gelir. Diğer bir ifade ile bir şeye tutunmayı sona erdirmeye davetidir ki bu bir fikir, bir şey, bir olay, belirli bir zaman veya bir manzara ya da bir arzu olabilir. Bu şey ortaya çıktıkça mevcut anın akışına tam kabul ile ve bilinçli şekilde salıvermek yani her şeyi akışına bırakmak gerekir. Ortaya çıkan şeyle çekişmeden, direnmeden ya da mücadele etmeden, bir şeylerin cazibesine kapılmadan veya reddetmeden ortaya çıkan şeylerden vazgeçmek veya istemek anlamına gelir. Bu durum elde tutulan bir şeyi yok etmek için avucun açılmasına izin vermeye benzetilebilir (Kabat-Zinn, 2001).

Yargılayıcı olmama veya bilinçli yargılamama becerisi, tarafsızlığı belirtir. İyi/kötü, doğru/yanlış veya değerli/değersiz gibi değer biçen etiketlerin uygulanmasını reddeder. Bir deneyimden kaçınmayı ya da değiştirmeyi denemeden olduğu gibi yaşamaya izin vermeyi gerektirir. Farkındalık, olayları yargılamamayı teşvik eder, olayları yargılamamanın aksine hem olayların hem de olayların beraberinde getirdiği süreçlerin olduğu gibi kabul edilmesini öngörür (Wahbeh vd., 2011). Güven duygusu bilinçli farkındalığın geliştirilmesinde önemlidir. Farkındalık tanımı içerisindeki anlamı dikkate alındığında güvenin, özel deneyimle temas halinde kalma becerisine olan güven anlaşılmalıdır (Bishop vd., 2004). Daha geniş bir ifade ile



birey gözlemlene yeteneğine, derinlemesine bir şey öğrenebilme yeteneğine güvenmeli, kendisine derinlemesine bakmalı ve güvenmelidir. Birey öncelikle bulunduğu anda hissettiklerini, düşündüklerini ve gördüklerini kabullenmelidir. Zamanla doğru sezgileri seçecek ve bu sezgilerinin güvenine layık olduğuna inanacaktır. Cömertlik de sabır, salıverme, yargılayıcı olmama veya güven gibi bir başka bilinçli farkındalık becersidir ve dikkatli olabilmek için önemli bir temel oluşturur. Cömertlik, bireyin kendi kendini gözlemlemesi ve sorgulaması için önemli bir araçtır. Cömertliğe başlamak için en iyi yer bireyin kendisidir. (Akçakanat,2018)

Kaygı düzeyi yüksek okul öncesi çocuklarda mindfulnessın rahatlatıcı etkisini kullanmak adına “Bir kurbağanın nefes kesen konuşması” hikayesini okuyarak çeşitli nefes egzersizleri yapıldığında çocukların rahatlamaya başladığı gözlenmiştir. “Noa Kirpi ve Sarı” hikayesi eşliğinde doğanın farkına varılması sağlanarak çocukların duyu organları kanalı ile çevreyi keşfettiklerinde bedenlerini farkına vardıkları gözlenmiştir. Duygu etkinlikleri ile duygularını farklı kavramlara benzettiklerinde hem duygularını farkına varmaları hem değiştirebildiklerini görmeleri amaçlanmıştır.

Sonuç olarak yapılan mindfulness etkinliklerinin çocukların duygularını, bedenlerini farkına varmalarını sağlamaktadır. Nefes egzersizleri yükselen kaygı düzeylerini azaltmaktadır. Duygularını ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Bedenlerinin doğa ile bütünleşik olarak çalıştığını keşfetmelerini sağlamaktadır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı, olayların doğal ortamlarında bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu yöntemlerden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim deseni ise, herhangi bir olguya ilişkin, verilerin belli bir grup katılımcıdan derinlemesine toplandığı desene gönderme yapmaktadır (Creswell, 2013). Olgubilim deseni ise farkındalık sahibi olduğu-muz ancak daha derin bir anlayışa sahip olmadığımız kavramlar üzerine odaklanır ve bu olgulara ilişkin daha detaylı ve derinlemesine bir anlayış kazanırız (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çocuklarda kaygı problemi sık karşılaşılan bir problem olduğundan mindfulnessın kaygı üzerindeki giderici etkilerinin günümüzde yaygın olarak tercih edildiğinden olumlu sonuçları derinlemesine incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’ da bulunan özel bir anaokulunda eğitim gören 6 yaş çocukları oluşturmaktadır. 10 öğrencinin 6’ sı erkek 4’ü kızdır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin yapılmasında anaokuluna giden 6 yaş çocukları seçilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 5,5 olarak saptanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**



**Yapılandırılmamış Görüşme:** Görüşmeci, görüşme sırasında aklına gelen her türlü soruyu sorar; gelen cevaplara göre yeni soruları şekillendirir. Görüşmeci, görüşme yapılan kişinin cevaplarına bağlı olarak kendini sürekli yeniden yapılandırmak ve her verilen cevaba koşut yeni soruları o an hazırlamak ve sormak durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Diğer görüşme tekniklerine göre daha fazla zaman alır. Fakat hem görüşmeciye hem de görüşülen kişiye büyük bir esneklik tanır. Soruların önceden belirlenmemiş olması, görüşmenin rastgele, yönlensiz bir görüşme olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Çalışma grubu okul öncesi çocuklarından oluşturduğu için soruların esnekliğine dikkat edilmiştir. Çocuklara yöneltilen sorular:

1. Okula gelirken seni neler rahatsız eder?
2. Oyun oynarken seni neler rahatsız eder?
3. Arkadaşlarınla oynarken nelerden rahatsız olursun?
4. Yapamadığında ya da kaybettiğinde neler hissediyorsun?
5. Mindfulness etkinliklerini yaparken nasıl hissediyorsun?
6. Bedeni farkına varmak sana kendini nasıl hissettiriyor?
7. Nefes egzersizlerini yaparken neler hissediyorsun?
8. Doğadaki güzellikleri görmek sana neler hissettiriyor?

**Gözlem:** Herhangi bir ortamda oluşan davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Araştırmada gözlem tekniğine yer verilmesinin amacı çocukların kaygı düzeyi yükseldiğinde nasıl davranışlar sergilediği, mindfulness etkinliklerini uygularken ve sonrasında çocukların kaygı düzeyindeki değişiklikler saptanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler toplanmadan önce çocukların velilerine araştırma, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve onay alınmıştır. Elde edilen verilerin izinleri dışında kullanılmayacağı ve gizlilik esasında kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Veriler, yapılandırılmamış görüşme ve gözlem tekniği aracılığıyla toplanmış ve toplanması ortalama 3 ay sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Veriler toplandıktan sonra sırası ile betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz ile özetlenerek yorumlanan veriler içerik analizi ile daha derinlemesine analiz edilir ve fark edilemeyen kavramlara ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde temalara ve buna bağlı kategorilere ulaşmak amaçlanmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında betimsel analiz aracılığıyla temalara ulaşılmıştır. Temalara ulaşılmasında “okul öncesi çocuklarında kaygı ve mindfulness” ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alanyazın taraması sonucu oluşturulan yapılandırılmamış görüşme ve gözlem tekniklerini uygularken yer alan sorulardan yararlanılmıştır. Bu temalar, “okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunlara yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri” okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri

sonrasında oku,öğretmen, arkadaş ve oynadıkları oyunlara yönelik kaygı düzeyleri” okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeylerinde azalma” olarak belirlenmiştir. Bu temalar belirlendikten sonra, içerik analizi aracılığıyla daha derin bilgilere ulaşılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve örnek ifadeler “Bulgular” bölümünde yer almaktadır. Ayrıca verilerin kodlanmasında katılımcı gizliliği dolayısıyla, isim kullanılmamış, katılımcılara “K” (kız) ve “E” (erkek) olmak üzere kodlar verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen temalar ve kategorilere yer verilmiştir. Araştırmanın temaları, “okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunlara yönelik kaygıları”, “okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri” okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrasında okul,öğretmen, arkadaş ve oynadıkları oyunlara yönelik kaygı düzeyleri” okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeylerinde azalma” olarak belirlenmiştir Her temaya ait kategoriler ve örnek alıntılar tablolarda belirtilmiştir.

#### Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Yönelik Kaygıları

Çocukların okula yönelik kaygıları ile ilgili alt kategoriler, “bağımlılık”, “terk edilme”, “yalan söyleme”, “iş birliği”, “paylaşma” olarak belirlenmiştir. Aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik kaygıları ve alt kategorileri**

KATEGORİ	ÖRNEK ALINTI
Bağımlılık ( 2 katılımcı)	Annem benim her zaman yanımdadır.( K-1) Annemin kokusunu çok özledim (E-1)
Terk edilme ( 2 katılımcı)	Beni okuldan kimse almaya gelmeyecek (K2) Beni burada bırakıp gittiler (E-2)
Yalan söyleme ( 2 katılımcı)	Annem beni oyuncakçıya götüreceğini söyledi. (K-3) Annem bana okulda hep oyun oynayacağımı söyledi. (E-3)
İş birliği ( 2 katılımcı)	Ben kimse ile oyun oynamak istemiyorum(K-4) Başkaları ile aynı etkinliği yapmak istemiyorum.(E-4)
Paylaşma ( 2 katılımcı)	Oyuncaklarımı paylaşırsam zarar görür (E-5) Oyuncaklarımı kirletecekler (E-6)

#### Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Arkadaşlarına Yönelik Kaygıları

Çocukların arkadaşlarına yönelik kaygılarında “paylaşma” ve “sosyal fobi” alt kategorileri belirlenmiştir. Aşağıda tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygıları ve alt kategorileri**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>
<i>Sosyal fobi</i> ( 5 katılımcı)	<i>Arkadaşlarım beni sevmeyecek (E-5)</i> <i>Arkadaşlarım benim ile dalga geçecek (E-4)</i> <i>Ben bir şey yaptığımda arkadaşlarım beni beğenmeyecek (E-3)</i>
<i>Paylaşma</i> ( 5 katılımcı)	<i>Oyuncağım ile kendim oynamak istiyorum.</i> (K-1) <i>Benim oyuncağım ile güzel oynamıyor. (K-2)</i>

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenlerine Yönelik Kaygıları**

Çocukların öğretmenlerine yönelik kaygılarında “korku” , “benzetme” , “kıskançlık” alt kategorileri belirlenmiştir. Aşağıda tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine yönelik kaygıları ve alt kategorileri**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>
<i>Korku</i> ( 2 katılımcı)	<i>Öğretmenim bana kötü davranacak diye üzülüyorum. (K-2)</i> <i>Öğretmenim bana bağırarak diye çok korkuyorum. ( E-6)</i>
<i>Benzetme</i> ( 2katılımcı)	<i>Öğretmenimde babam gibi bana vurursa diye kaygılıyım (E-1)</i> <i>Öğretmenimde annem gibi bana bağırırsa diye kaygılıyım (K-2)</i>
<i>Kıskançlık</i> (6 katılımcı)	<i>Öğretmenim diğer çocukları çok seviyor. (K-3)</i> <i>Öğretmenim başka çocukların saçını okşuyor (K-4)</i>

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynadıkları Oyuna Yönelik Kaygıları**

Çocukların oynadıkları oyuna yönelik kaygılarında “başarısızlık”, “elde edememek”, “işbirliği”, “duygu-durum” alt kategorileri belirlenmiştir. Aşağıda tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyuna yönelik kaygıları ve alt kategorileri**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>
<i>Başarısızlık ( 2 katılımcı)</i>	<i>Ben bu oyundaki materyalleri kullanamıyorum(K-1) Oynadığımız oyunda ne yapmam gerektiğini anlamadım ( E-2)</i>
<i>Elde edememek ( 2katılımcı)</i>	<i>Bu oyunun sonunda kaybetmek istemiyorum (E-1) Bu oyunun sonunda madalya alamazsam üzülürüm (K-4)</i>
<i>İşbirliği (3katılımcı)</i>	<i>Aynı arkadaşlar ile oynamak istemiyorum. (K-3) Oyunun malzemelerini benimle paylaşmak istemiyorlar. (K-4)</i>
<i>Duygu durum (3katılımcı)</i>	<i>Oyunu kaybedeceğim için çok heyecanlanıyorum. (E-3) Oyundaki kuralları unutacağım için ağlıyorum.(E-6)</i>

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mindfulness Etkinlikleri Sonrası Kaygı Düzeyleri**

Çocukların mindfulness etkinlikleri sonrasında kaygı düzeyleri “nötrleşme”, “rahatlama”, “sönme” alt kategorileri olarak belirlenmiştir. Aşağıda tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness etkinlikleri sonrası kaygıları ve alt kategorileri**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>
<i>Nötrleşme ( 3katılımcı)</i>	<i>Arkadaşlarımın bana gülmesine karşı bir şey hissetmiyorum(K-3) Oyunları kaybetmek beni rahatsız etmiyor( E-1)</i>
<i>Rahatlama ( 2katılımcı)</i>	<i>Nefes egzersizleri beni rahatlatıyor(E-4) Kalbimin atışını dinlemek beni mutlu ediyor(K-1)</i>
<i>Sönme (5katılımcı)</i>	<i>Annemden ayrılmaktan korkmuyorum (K-2) Ailem beni okulda bırakmıyormuş (E-5)</i>

**Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Mindfulness Etkinlikleri Sonrasında Okul, Öğretmen, Arkadaş ve Oynadıkları Oyunlara Yönelik Kaygı Düzeyleri**

Okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrasında okul, öğretmen, arkadaş ve oynadıkları oyunlara yönelik kaygı düzeyleri kaygılı iken gösterdikleri alt kategoriler ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aşağıda tablo 6,7,8,9,’da verilmiştir.

**Tablo 6. Okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik kaygıları ,alt kategorileri ve mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri**

KATEGORİ	ÖRNEK ALINTI	MINDFULNESS SONRASI
Bağımlılık ( 2 katılımcı)	Annem benim her zaman yanımdadır.( K-1) Annemin kokusunu çok özledim (E-1)	Annem sürekli yanımda durmak zorunda değildir.(K-1) Annemin kokusunu o kadar özlemedim. (E-1)
Terk edilme ( 2 katılımcı)	Beni okuldan kimse almaya gelmeyecek (K2) Beni burada bırakıp gittiler (E-2)	Beni okuldan kimse almaya gelecekler (K2) Beni burada bırakmayacaklar (E-2)
Yalan söyleme ( 2 katılımcı)	Annem beni oyuncakçıya götüreceğini söyledi. (K-3) Annem bana okulda hep oyun oynayacağımı söyledi. (E-3)	Annem beni okula götürdüğünü söyledi. (K-3) Annem bana okulda bilgiler öğrenmem gerektiğini söyledi. (E-3)
İş birliği ( 2 katılımcı)	Ben kimse ile oyun oynamak istemiyorum(K-4) Başkaları ile aynı etkinliği yapmak istemiyorum.(E-4)	Ben arkadaşlarımla oynamak istiyorum(K-4) Arkadaşlarımla etkinlik yapmak çok güzel.(E-4)
Paylaşma ( 2 katılımcı)	Oyuncaklarımı paylaşırsam zarar görür (E-5) Oyuncaklarımı kirlitecekler (E-6)	Oyuncaklarımı paylaşınca mutlu oluyorum. (E-5) Oyuncaklarımı kirlense de temizlenebilir. (E-6)

**Tablo 7. Okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygıları, alt kategorileri ve mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri**

KATEGORİ	ÖRNEK ALINTI	MINDFULNESS SONRASI
Sosyal fobi ( 5 katılımcı)	Arkadaşlarım beni sevmeyecek (E-5) Arkadaşlarım benim ile dalga geçecek (E-4) Ben bir şey yaptığımda arkadaşlarım beni beğenmeyecek (E-3)	Arkadaşlarım beni seviyor (E-5) Arkadaşlarım benim dalga geçse de bir şey olmaz(E-4) Ben bir şey yaptığımda arkadaşlarım beni beğeniyor(E-3)
Paylaşma ( 5 katılımcı)	Oyuncağım ile kendim oynamak istiyorum. (K-1)	Oyuncağımı arkadaşlarımla oynamak istiyorum. (K-1)

	<i>Benim oyuncuğım ile güzel oynamıyor. (K-2)</i>	<i>Benim oyuncuğım ile arkadaşım daha güzel oynuyor. (K-2)</i>
--	---	--

**Tablo 8. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine yönelik kaygıları, alt kategorileri ve mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>	<i>MİNDFULNESS SONRASI</i>
<i>Korku ( 2 katılımcı)</i>	<i>Öğretmenim bana kötü davranacak diye üzülüyorum. (K-2) Öğretmenim bana bağırarak diye çok korkuyorum. ( E-6)</i>	<i>Öğretmenim bana çok iyi davranıyor. (K-2) Öğretmenim beni çok seviyor. ( E-6)</i>
<i>Benzetme ( 2katılımcı)</i>	<i>Öğretmenimde babam gibi bana vurursa diye kaygılıyım (E-1) Öğretmenimde annem gibi bana bağırırsa diye kaygılıyım (K-2)</i>	<i>Öğretmenimde babam gibi davranmıyor. (E-1) Öğretmenim annem gini bağırıyor. (K-2)</i>
<i>Kıskançlık (6 katılımcı)</i>	<i>Öğretmenim diğer çocukları çok seviyor. (K-3) Öğretmenim başka çocukların saçını okşuyor (K-4)</i>	<i>Öğretmenim beni çok seviyor. (K-3) Öğretmenim benim saçlarımı okşuyor. (K-4)</i>

**Tablo 9. Okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyuna yönelik kaygıları , alt kategorileri ve mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeyleri**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>	<i>MİNDFULNESS SONRASI</i>
<i>Başarısızlık ( 2 katılımcı)</i>	<i>Ben bu oyundaki materyalleri kullanamıyorum(K-1) Oynadığımız oyunda ne yapmam gerektiğini anlamadım ( E-2)</i>	<i>Ben bu oyundaki materyalleri kullanabiliyorum(K-1) Oynadığımız oyunda ne yapmam gerektiğini anlıyorum( E-2)</i>
<i>Elde edememek ( 2katılımcı)</i>	<i>Bu oyunun sonunda kaybetmek istemiyorum (E-1) Bu oyunun sonunda madalya alamazsam üzülürüm (K-4)</i>	<i>Bu oyunun sonunda kaybetsem de üzülmem (E-1) Bu oyunun sonunda madalya alamazsam üzülmem. (K-4)</i>
<i>İşbirliği (3katılımcı)</i>	<i>Aynı arkadaşlar ile oynamak istemiyorum. (K-3) Oyunun malzemelerini benimle paylaşmak istemiyorlar. (K-4)</i>	<i>Aynı arkadaşlar ile oynamak bana keyif veriyor. (K-3)</i>



		<i>Oyunun malzemelerini birlikte paylaşıyoruz. (K-4)</i>
<i>Duygu durum (3katılımcı)</i>	<i>Oyunu kaybedeceğim için çok heyecanlanıyorum. (E-3) Oyundaki kuralları unutacağım için ağlıyorum.(E-6)</i>	<i>Oyunu kaybetmek beni tedirgin etmiyor. (E-3) Oyundaki kuralları unutursam öğretmenime ya da arkadaşşıma soracağım.(E-6)</i>

### **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mindfulness Etkinlikleri Sonrası Kaygı Düzeylerinde Azalma**

Okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeylerinde azalma ile ilgili bireyin fizyolojik ve duysal belirtilerin azaldığına ilişkin alt kategoriler belirlenmiştir. Aşağıda tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Okul öncesi dönem çocuklarının mindfulness etkinlikleri sonrası kaygı düzeylerinde azalma ve alt kategoriler**

<i>KATEGORİ</i>	<i>ÖRNEK ALINTI</i>
<i>Fiziksel belirtiler ( 10 katılımcı)</i>	<i>Artık okula gelirken ellerim terlemiyor. (E-2) Oyun oynarken artık sürekli tuvalete gitmek istemiyorum.(K-4)</i>
<i>Duygusal belirtiler ( 10 katılımcı)</i>	<i>Öğretmenim bana kızar diye üzülmiyorum. (E-5) Oyunlardaki kuralları anlamadığımda heyecanlanmıyorum (K-1)</i>

### **Tartışma**

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının kaygı düzeyleri üzerinde mindfulnessın olumlu etkileri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların kaygı düzeylerinde mindfulness etkinlikleri eşliğinde azalma gözlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik olarak, bağımlılık, terk edilme, yalan söyleme, iş birliği, paylaşma alanlarında kaygı yaşadığı gözlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygılarında, sosyal fobi ve paylaşma da problemlerle davranışlar saptanmıştır. Okul öncesi çocukların öğretmenlerine yönelik kaygılarında, korku, benzetme ve kıskançlık alanlarında problemler belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunlara yönelik kaygılarında, başarısızlık, elde edememe, iş birliği ve duygu durum alanlarında problemler tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrasında kaygı düzeylerinde nötrleşme, rahatlama ve sönme davranışlarına bağlı olarak fiziksel ve duygusal belirtilerde azalmalar gözlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre, Çifter, 1985 ve Geçtan, 1995 göre kaygı bulaşıcı bir duygu olduğundan, çocukta, çevresindeki kaygılı insanların varlığı ile de gelişebilmektedir. Algılama yoluyla ya da özdeşim ile anne-



baba gibi otorite figürlerinden çocuğa geçebilmektedir. Çocukluk yıllarında, ebeveynlerin veya onların yerine geçen kişilerin kaygı, kızgınlık ve düşmanlık gibi çeşitli heyecanları algılanabilmekte, kaygılı ve telaşlı bir annenin ses tonu ve genel havası çocuğu etkisi altına alabilmektedir. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk, zihninde yeni bağlantılar kurarak, çevresindeki bazı kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlayabilir. Elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda çocukların çevresel olarak edindikleri kaygıları benzetme yoluyla öğretmenlerine de yönelttikleri incelenmiştir. Mindfulness etkinliklerinin etkisi ile çocuğun dış çevresinden ve okuldan kaynaklı olarak gelişen kaygılarını da ayırt edebildiği gözlenmiştir.

Bifulco ve arkadaşlarının (2006) izlem çalışmasında belirgin ve orta düzeyde güvensiz bağlanma biçiminin major depresyon ve anksiyeteyi öngördüğü saptanmıştır. Sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında yapılan bir çalışmada kaygılı bağlanma biçimine sahip olan katılımcıların, güvenli bağlanma biçimine sahip olanlara göre daha şiddetli sosyal anksiyete ve kaçınma gösterdiği, bunlarda depresyon ve işlevsellikte bozulmanın daha fazla, yaşam memnuniyetinin ise daha az olduğu bulunmuştur (Eng ve ark., 2001). Elde edilen bulgular neticesinde kaygılı bağlılığa bağlı olarak gerçekleşen anne baba bağımlılığının da mindfulness etkinlikleri sonrasında azaldığı incelenmiştir.

Değişen ve gelişen dünyada birçok alanda olduğu gibi ruh sağlığı alanında da çeşitli değişimlerle kullanılan fark'andalık kavram ve uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Son yıllarda gelişen üçüncü dalga terapilerin temeli olan fark'andalık uygulamalarının, yetişkinlerin yanı sıra çocuklarda da iyileştirici ve geliştirici etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Meiklejohn ve ark. 2012; Yazgan, 2019). Araştırma sonuçlarına göre çocukların okul, arkadaşlık, öğretmen, oyun alanlarındaki kaygılarında mindfulnessin olumlu etkileri saptanmıştır.

Deniz ve arkadaşları (2017)'de gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının artmasının onların duygusal zekâlarını yükselttiğini ve bu yükselişle birlikte psikolojik iyi oluşlarının da güçlendiğini bulgulamışlardır.

Konsantrasyon nefese odaklanır ve kişinin odağını sınırlandırarak geliştirilir. Konsantrasyon çalışmaları yapan Samadhi, yürüyüşe çıkar ve gezinirken her seferinde dikkatini sürekli nefese geri getirerek konsantrasyon yetisini geliştirir ve derinleştirir. Nefes, bedensel farkındalığın geliştirilmesinde kullanılan bir meditasyon nesnesidir ve farkındalığın geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Nefes alıp verme uygulamaları zihinsel ve fiziksel fenomenlerle ilgili derinlemesine içgörü deneyimi sunar (Virtbauer, 2017)

Araştırmamız sonuçları doğrultusunda konsantrasyon ve nefes egzersizlerinin erken çocuklukta fark edilmesi çocukların gelecekteki kaygıları ile başa çıkabilmeleri konusunda destek olacağı öngörülmüştür.

Her şeyi parçalamak, sadeliği sağlamanın en önemli kısmıdır. Nesnel olarak var olan olayların ayrımını yapabilmek, farkındalık için bir kriter olarak kabul edilebilir. Düşünme, öğrenme ve

karar verme süreçlerinin düzenlenerek işlevlerin ayrımının yapılabilmesi oldukça önemlidir (Hoffstaedter, 2008) Çocukların kaygılarını farkına varmaları için de mindfulness etkinliklerinin önemi gözlenmiştir.

İçimizdeki bir dürtü sürekli başka şeyleri içinde bulunulan ana dâhil eder. Birey zamanla bu dürtülere “hayır” demeyi öğrenmelidir çünkü bilinçli farkındalık geçmişte veya gelecekte değil, içinde bulunulan anda yaşamayı gerektirir. Yaşanmışlıklar geçmişte kalmıştır, geleceğin ise nasıl ve ne şekilde yaşanacağı, hatta yaşanıp yaşanmayacağı bile belirsizdir. İçinde bulunulan zamanı geçmiş ve gelecekle doldurmak, o sürenin boşa harcanmasına ve bireyin bilinçsiz kalmasına sebep olur (Sayın, 2012). Araştırmamız sonuçları çocukların “hayır” diyebilme ve kendi özlerini farkına varabilmeleri konusunu olumlu yönde desteklemektedir.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde fark’andalık çalışmalarının eğitim alanında çoğunlukla Avrupa ve ABD’de de yer aldığı görülse de son yıllarda Türkiye’de de farklı örneklerle sınındığı ve bulguların uygulama yapılan gruplarda olumlu yönde değişimler gösterdiği gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalara dayanarak kültüre duyarlılığın artırılması ve sarmal düzende çalışmaların devam ettirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılandırılmış içeriğinde bulunan yoga ve meditasyonun Türk kültürüne doğrudan uygulanmasının mümkün olmadığı fark edilmiş, uygulamaların doğrudan kopyalanması yerine kültüre uyarlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. (Uzun ve Kral,2021) Kültüre uyarlama çalışmalarının çocuklar konusundaki uygulama çalışmalarına da kolaylık getirmiştir.

### **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu araştırma İstanbul’da özel bir anaokulunda okul öncesi öğrenim gören 6 yaş öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olup olgusal bir çalışmadır. Gelecek araştırmalarda farklı örneklem grupları ile deneysel ve boylamsal araştırmalar yürütülebilir. Araştırmada sorulan sorular çocukların kaygısına yönelik olup ilgili alan yazın taraması sonucu uzman görüşü dahilinde oluşturulmuştur. Gelecek araştırmalarda çocukların kaygısı ile ilgili farklı kavramlar ile farklı yöntemler ele alınabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının okula yönelik olarak, bağımlılık, terk edilme, yalan söyleme, iş birliği, paylaşma alanlarında kaygı yaşadığı gözlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarına yönelik kaygılarında, sosyal fobi ve paylaşma da problemleri davranışlar saptanmıştır. Okul öncesi çocukların öğretmenlerine yönelik kaygılarında, korku, benzetme ve kıskançlık alanlarında problemler belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunlara yönelik kaygılarında, başarısızlık, elde edememek, iş birliği ve duygu durum alanlarında problemler tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarında mindfulness etkinlikleri sonrasında kaygı düzeylerinde nötrleşme, rahatlama ve sönme davranışlarına bağlı olarak fiziksel ve duygusal belirtilerde azalmalar gözlenmiştir. Çocuklar kaygı problemini çevresel etkilere bağlı olarak geliştirdiğinden araştırma içerisinde anne ve babaların kaygılarına ve onlar üzerinde mindfulness etkinlik sonuçlarına da değinilebilir.

Çocukların kaygı düzeylerinin oyun terapisi eşliğinde izlenerek terapi ile birlikte yürütülen mindfulness etkinlik sonuçları incelenebilir. Çocuklara etki eden öğretmen kaygısının anne – babalarına karşı duydukları kaygılar ile karşılaştırması yapılarak hem öğretmenler üzerinde hem de anne babalar üzerindeki farkındalık çalışmalarının çocuklardaki kaygı düzeyini nasıl etkilediği incelenebilir.

Araştırma da kaygı dışındaki depresyon, yas, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi problemlerde mindfulnessın nasıl etki ettiği sorgulanabilir. Kaygı konusundaki fiziksel ve duygusal belirtilerin daha fazla yer verildiği çalışmalarla farkındalık etkinlikleri sonucunda nasıl değişimler olduğu vurgulanabilir.

Sonuç olarak, çocukların okul, arkadaşlık, öğretmen ve oyun kaygılarının alt temaları daha detaylandırılarak mindfulness çalışmalarının olumlu etkileri incelenebilir.

### Kaynakça

- Akçakanat,T., Köse,S.(2018) *Bilinçli Farkındalık (Mindfulness): Kavramsal Bir İnceleme*. Article in International Journal of Business Economics and Management Perspectives 3(2):16-28
- Alidina, S. (2015). *The mindful way through stress: The proven 8-week path to health, happiness, and well-being*. New York: The Guilford Press.
- Alisanoğlu,F. Ve Ulutaş İ.(2003) *Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* . Eğilim ve Bilim , Sayı 128: (65-71)
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Bifulco, A., Kwon, J., Jacobs, C., Moran, P.M., Bunn, A., Beer, N. (2006). Adult Attachment Style As Mediator Between Childhood Neglect/Abuse And Adult Depression And Anxiety. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 41: 796-805.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research methods: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Mindfulness temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Çifter, A. (1985). *Psikiyatri I*. Gata Eğitim Yayınları.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş *Doktora Tezi, Köln Üniversitesi, Köln*.

- Eng, W., Heimberg, R.G., Hart, T.A., Schneier, F.R., Liebowitz, M.R. (2001). Attachment İn Individuals With Social Anxiety Disorder: The Relationship Among Adult Attachment Styles, Social Anxiety And Depression. *Emotion, 1*: 365-380.
- Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. 11. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geldcr, M., Guth, D. & Mayou, R. (1994). *Concise O.sfortl te.rtbook of psychiatry*. Oxford Universily Press.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychoNynaponika Therapy* (s. 9-74). Hove: Routledge.
- Hayes, A.M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology Science and Practice, 11*, 255-262.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance, and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Folette & M. M. Linehan (Eds.), *Minfulness and acceptance: expanding the cognitive-behavioral tradition* (s. 1-29). New York: The Guilford Press.
- Hoffstaedter, F. (2008). Bewusstsein als psychologisches konstrukt und seine operationalisierbarkeit, ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7*(47),
- İnanç, B. (1997). Kaygı ve stres. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (16), 9-14.
- Kozan,H.(2018) *Psikolojik Danışman Adaylarının Danışma Uygulamasına Yönelik Kaygıları: Nitel Bir Yaklaşım*. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches ISSN:2528-9527 E-ISSN : 2528-9535 .
- Kral, T. (2019). Fark'andalık temelli psikoeğitim programının ergenlerde sınav kaygısı yönetimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüködük, C.(2015) 3-5 Yaş Arasında Ve Anaokuluna Giden Çocuk Annelerinin Ayrılma Kaygısı Ve Bağlanma Biçimleri İle Çocuğun Davranışları Ve Ayrılma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı Yüksek lisans tezi*.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3*(4), 291-307.

- Nazlıoğlu, A.(2019) *Çocuğun Ayrılık Kaygısı İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Ve Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişki*. Hacettepe üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı,Yüksek lisans tezi.
- Ogelman,H., TOPALOĞLU,Z.(2012) *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. PAU Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında. Yüksek lisans tezi .
- Öner, N. & Lecompte, A. (1983). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınlan.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sayın, E. (2012). Tasavvuf ve psikoloji açısından İbnü'l-Vakt anlayışının etkileri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 3, 177-190.
- Siegel, R. D. (2014). *Sitting together: Essential skills for mindfulness-based psychotherapy*. İstanbul: Apamer Yayınları.
- Sims, A. & Owen, D. (1993). *Psychiatry*. Sixth edition, London: Baillicre Tindal Limited.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, E. (2009). *Anasının devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, B. & Saraç, S. (2020) Erken çocuklukta fark'andalık, namı diğer mindfulness. E. Görgü & T. Sezer (Ed.), *Erken çocuklukta güncel konular*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uzun, B. (2019). *Mindfulness becerilerinin psikoterapide kullanımı* (Çev Edt) Pollak, S. M, Pedulla, T.
- Uzun, B., (2020a). Farkındalık ve özgüven. Z. Kızıltepe (Ed.), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey*, 4. Bölüm, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uzun, B., (2020b). *En uzun yollar tek adımla başlar*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Uzun,B. , Temel, K. (2021) *Fark et, anda kal; namıdiğer Mindfulness: Farkındalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültüre duyarlılığı*. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 4(1), 16-27



- Virtbauer, G. (2017). Atem, embodiment und gesundheit: Eine philosophisch psychologische interpretation zur buddhistischen atemmeditation (ānāpāna-sati). *SFU Forschungsbulletin*. 5(1), 49-58.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. 10. basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, Ö. (2019). İlkokul Çocuklarına Yönelik Mindful Okul Programı ve Programı Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, E. (2008). *Çocuk ve televizyonda şiddet: 5 yaşındaki çocukların anne - babalarının televizyondaki şiddetin saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldızhan, Ö. (2019). Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zaichkowsky, L. D., Zaichkousky, L.B. & Martince, T. J. (1980). *Growth and development*. U. S. A.: The C. V. Mosby Company.





## Öz-Şefkat ve Romantik İlişki Varlığının Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

*Lisansüstü Öğrencisi Fatmanur Toğrul, Dr. Öğr. Üyesi Bilal Kalkan*

### Özet

Bu araştırma öz şefkat ve romantik ilişki varlığının yaşam doyumuyla ilişkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Hayatımızın tüm yaşam dönemlerinde kendimize karşı da göstermekle yükümlü olduğumuz şefkatin ve bir evresinde kurduğumuz romantik ilişkinin yaşamaktan aldığımız keyfe ve psikolojik iyi oluşumuza yukarıda geçen pozitif psikoloji kavramlarının etkisi incelenip açıklanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 18 yaş ve üzeri 254 kişi oluşturmaktadır. Ankete katılanlardan 87'sinin romantik ilişkisi olmadığı için Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'ni yanıtlamadan sonraki ankete yönlendirilmiştir. 130 Kadın ve 37 Erkek olarak 167 kişi tüm anketleri cevaplamıştır. Bu çalışma nicel bir çalışma olup, tarama ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği (Kısa Formu) ve Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *romantik ilişki, öz-şefkat, yaşam doyumunu, aile psikolojik danışma*





## **Investigation of the Relationship between Self-Compassion and Romantic Relationship Presence with Life Satisfaction**

### **Abstract**

This research aims to analyze the relationship between self-compassion, romantic relationship existence and life satisfaction. In all the life cycles of our lives what we are obligated to show kindness to ourselves and of the romantic relationship we established at one stage to the pleasure we get from living and to our psychological well-being. The effects of the above-mentioned positive psychology concepts will be examined and explained on in all the life cycles of our lives what we are obligated to show kindness to ourselves and of the romantic relationship we established at one stage to the pleasure we get from living and to our psychological well-being. The study group of the research consist of 254 people aged 18 and over. 87 percent of the respondents referred to the next survey without answering scale of perceived romantic relationship quality because of they were not in a romantic relationship. A total of 167 people that consisting of 137 women and 30 men answered the questionnaire. This study is a quantitative study and scanning and relational models were used. Personal information form prepared by the researchers, perceived romantic relationship scale, self-compassion scale (short form) and adult life satisfaction scale were used as data collection tools in research.

**Keywords:** *Romantic Relationship, Self-Compassion, Life Satisfaction, Family Counseling*

## Giriş

Ülkemizde beklenen yaşam süresi 78,6 yıldır. Yaşam süresi zamanla değişmekte ve uzamaktadır. Değişmeyen her bireyin yaşamını sürekli değerlendirmesidir. Bireylerin sahip oldukları konum ve ulaşmayı hedefledikleri konum arasında yaptıkları genel değerlendirmeler sonucu oluşan tatmin duygusu ‘yaşam doyumu’ olarak adlandırılır (Deniz, 2006; Özer ve Karabulut, 2003). Yaşamın tümüne karşı yapılan bu değerlendirmelerin psikolojik iyi oluş için hayati öneme sahip olması hem kişi hem toplumun ruhsal ve fiziksel sağlığını, üreticiliği pozitif olarak etkilemesi, kurulan ilişkilerin kalitesini artırmasından ileri gelmektedir.

Neff’e göre (2003b) psikolojik iyi oluşun yordayıcılarından olan öz-şefkat, bireyin benliğini acımasızca yargılamadan kendine anlayış göstererek duygularını ölçülü yaşamalarını sağladığından yüksek öz-şefkatli bireylerin yaşamlarından yüksek doyum alacakları düşünülür (Akt. Deniz vd., 2012).

Öz şefkat psikoloji bilimine geç giriş yapmış bir kavram olsa da doğu filozoflarınca uzun süre önce temellendirilmiş ve üzerinde durulmuştur. Budist öğretilerinde başkalarına karşı şefkatli olmanın önce bireyin kendine hoşgörülü ve anlayışlı olmasından geçtiğine yönelik bir inanca dayanmaktadır (Solak, 2019). Ülkemizde de araştırmalara son yıllarda konu olmaya başlamış olan ‘Öz -Şefkati’, Budist öğretiler ‘titreyen kalp’ biçiminde tanımlamış ve sahip olduğumuz kalbin; iyi olmaya giden yolda bizi destekleyen güç olduğuna inanılmıştır (Atalay, 2019).

Üzerine çalışmalar yapılan öz şefkat kavramını daha iyi kavramak için öncelikle ‘şefkat’in üzerinde durmak gerekir. Şefkat pek çok kişi tarafından tanımlanmaya çalışılmış ve farklı tanımlara sahiptir. Öncelikle kökenine baktığımızda şefkat yani Compassion, Latin dilinden Compati; -Com (beraber) ve -pati (acı çekmek) kelimelerinin birleşiminden oluşarak acıyı paylaşmak manasındadır (Strauss vd., 2016). Şefkat, bizim ya da diğerlerinin acı verici olaylar yaşadığımızda acılarımızı azaltmak için bizi harekete geçirir ve motive olmamızı sağlayarak bizi güçlendirir.

Self-compassion, Türkçe’ye çevrilirken farklı şekillerde ifade edilmiştir. Dilimize “öz-anlayış”, “öz-duyarlık”, “öz-şefkat” olarak çevrilmiş ve literatürde Deniz vd. (2012) “öz-anlayış” olarak; Ünsal (2020), Yılmaz ve Cenkseven (2020) “öz-duyarlık” olarak; Kantaş (2013) ve Andıç (2013) kişilerince ise “öz-şefkat” olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da “öz-şefkat” olarak ele alınıp ifade edilecektir.

Öz-şefkat; Neff (2003a ve 2003b)’e göre, “bireyin yaşamda acı ve başarısızlık hissine kapıldığı anlarda bile kendini suçlamadan kendine karşı kibar, iyi ve anlayışlı olabilmesi; yaşadığı ızdırabın hayatının bir parçası olduğunu kabul ederek hayatın yalnız olumsuz kısmına odaklanmadan bu düşüncelerle bilinçli olarak baş etmesi, hayattan soğumadan yaşamaya devam etmesi” olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte öz şefkat bazı kavramlarla karıştırılabilmektedir. Aşağıda öz şefkatten ayrıştırılması gereken kavramlardan bahsedilecektir (Akt., Yağbasanlar, 2017)

Neff (2008b) öz-şefkatin kendine acıma (self-pity), kendini beğenmişlik ve vurdumduymazlık(self-indulgence) gibi bazı kavramlarla yakın anlamlıymış gibi kullanılmıştır. Ancak kendine acıyan birey karşılaştığı olumsuzluğa o kadar odaklanır ki kendini dünyada acı çeken tek kişi olarak görür, dünyayı yalnız kendi penceresinden görür. Kendine acıma ve kendini beğenmişlikte benmerkezci duygular ile acı ve beğeni hissinin abartılması söz konusuysen öz-şefkat bireyin kendisi ve diğerlerinin deneyimlerini gerçeklikten sapmaksızın görebilmesinde fayda sağlar (Akt. Andiç, 2013).

Neff, (2003a; 2008b) öz-şefkate sahip kişi kendisine karşı olumsuz duygular beslediğinde acıya rast gelmenin ya da mükemmel olamamanın kendine özgü olmadığını tüm insanlıkça ortak deneyimlendiğini anlar ve bu fark ediş sayesinde öznel acılarını bastırmaz, onları yüceltmez ya da kendini acındırmaz (Akt.Yağbasanlar, 2017).

### **Öz-Şefkatin Alt Boyutları**

Çeşitli Budist öğretilere dayanarak, Neff (2003a), öz şefkati “öz-sevecenlik (self-kindness), ortak paylaşımların bilincinde olma (common humanity), bilgece farkındalık (mindfulness) olarak bu 3 maddenin bileşimi” olarak tanımlamıştır. Kendi içinde hem olumlu hem olumsuz boyuta sahip bu 3 bileşen birbirlerini etkileyerek ve birbirlerinden etkilenerken öz şefkati meydana getirmektedir. Bu yüzden bu 6 boyutu birbirinden ayrı düşünmemek gerekir. Bu bileşenlerin olumsuz boyutlarına bakacak olursak; “Öz sevecenliğe karşı özyargılama (self-judgment), ortak paylaşımların bilincinde olmaya (common humanity) karşı izolasyon (isolation),farkındalığa (mindfulness) karşı aşırı özdeşleşme (overidentification)’nin öz yargılayıcı bir zihin yarattığını” görürüz. Çünkü bu yapıyı oluşturan alt boyutlardan “öz-sevecenlik”, “ortak paylaşımların bilincinde olmak ve farkındalık (mindfulness)” olumlu olarak öz-şefkatli bir zihin yaratırken; “öz-yargılama”, “izolasyon” ile “aşırı özdeşleşme” negatif yönlü kendini eleştiren bir zihni yaratmaktadır (Akt. Yağbasanlar, 2017).

Birey, sıkıntı verici ve üzücü durumlarla karşılaştığında bunun insanlığın ortak deneyimlediği duygulardan biri olduğunu unutursa kendisine sevecen de davranamayarak kendini yargılar. Başka bir yönden bakacak olursak da başına gelenleri ortak sorunlar olarak değerlendiren ve kabullenenler, kendine karşı da daha merhametli olacağından his ve fikirlerini olduğu gibi hissetme kabiliyetine de erişirler. Bu sayede öz-şefkati, birbirini etkileyen alt boyutlardan oluşmuş bir bütün olarak değerlendiririz (Neff, 2003a).

### **Öz-Şefkatle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Öz şefkat, literatüre geç girmiş bir kavram olsa da pek çok çalışmaya konu olarak farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmaktadır. Aşağı da öz şefkatin olumlu ve olumsuz yönde ilişkili olduğu araştırma sonuçları toplu şekilde derlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmalar, öz şefkatin “psikolojik iyi oluş” (Alaloğlu,2020; Sarıcaoğlu, 2013), “akademik başarı” (İskender, 2009) “öğrenme yaklaşımı hedefleri” (Akın, 2008) ve “sosyal destek” (Akın, Kayıs ve Satıcı, 2011), yaşam doyumu (Tel ve Sarı 2016) ile ilgili yapılan araştırmalarda pozitif yönlü ilişkide olduğunu ortaya çıkarmış, öz-şefkatin arttırılmasına yönelik müdahalelerin

gerekliliğini olumlu duygulanım ve motivasyonu arttırdığını görülmüştür. Ülkemizde kalp krizi geçirmiş kişilerle bir çalışma yapılmış ve yapılan çalışma göstermiştir ki öz şefkatin travmanın ardından iyi oluşu kolaylaştırması öz-şefkatin psikolojik sağlığı korumada güçlü rolü önümüze sermektedir (Çolakoğlu, 2013).

Öz-şefkatle ‘Nevrotik kişilik’ (Tatlıoğlu, 2010), ‘olumsuz otomatik düşünceler’ (Akın, 2009), ‘bilişsel çarpıtmalar, depresyon, kaygı, yalnızlık, bağımlılıkla ters yönlü ilişki bulunduğundan bireyin kendine karşı şefkat düzeyi azaldığında sorunların arttığını göstermiştir (İskender ve Akın, 2010). Bu yüzden öz şefkatin çaresizlik gibi hislerle karşılaştığımızda sakinleştirici etki gösterdiği görülmüştür (İskender, 2009).

Bu araştırmalarda Neff’in (2003a) “öz-şefkat ölçeği”nin kullanıldığı görülmektedir (Akt. Tatlıoğlu, 2011). Bu bağlamda alanyazında öz-şefkati arttırmaya yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Bağımlılık ile öz şefkat arasındaki ilişki de incelenmiş olup sonuçlar dikkat çekicidir. Sigara ve alkol bağımlılıklarıyla çalışmalar yürütülmüş ve öz şefkati arttırmaya yönelik çalışmalar sonucu günlük kullanımda azalma olduğu kanıtlanmıştır. Bağımlı bireylerde çökkünlük, anksiyete, madde kullanımı yüksek olmakla birlikte öz şefkat düzeyleri ters yönlü; yükselince de öz-yargılama düzeyi düşmektedir. Farklı bir bağımlılık olan “internet bağımlılığı” ile öz-şefkat arasında da negatif korelasyon tespit edilmiştir (Akın ve İskender, 2010).

Yukarıdaki araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi farklı yaşam dönemlerinden her yaş grubuyla yapılan araştırmalar göstermektedir ki öz-şefkat, yaşamımız boyunca huzurlu ve rahat olmak bakımından etkin role sahip olmakla birlikte psikopatolojik rahatsızlıklara ve bağımlılıklara karşı da bizi korumaktadır (Yıldırım, 2018).

Yukarıda “öz-şefkat” başlığı altında eksiklerimiz ya da hatalarımızla kendimizi affedilme ve kabullenme kabiliyetimizin psikolojik iyi oluşumuzun korunması ve geliştirilmesinde son derece işlevsel bir mekanizma olduğundan bahsedilmiştir. Bir sonraki başlıkta ise toplumsal bir varlık olan insanın romantik ilişkileri ele alınacaktır.

### **Romantik İlişkiler**

İnsanlar yalnız yaşayamayan, sosyal ve yakın ilişki ihtiyacında olan canlılardır (Ulutaş, 2018). Ondaş’a göre (2007) doğumdan ölüme uzanan yaşamımızın en uzun evresi yetişkinlik dönemine kadar gelişim ödevlerinin çoğunu tamamlayan birey hayatına birini ortak etme ihtiyacıyla romantik ilişki kurmaya yönelir. Buradan tüm ilişkilerde olduğu gibi romantik ilişkilerde de bazı ihtiyaçların belirleyici olduğunu çıkarabiliriz (Çaplı, 1992). Romantik ilişkisi olan kişi sevme ve sevilme, karşılaştığı zorlu veya keyifli durumları partneriyle paylaşma imkânı olduğundan yaşam doyumu artar (Çemberci, 2019).

Yukarıda ifade edilen tüm ilişkilerde olduğu gibi romantik ilişkinin kurulmasında tamamlayıcı rolde ve karşılıklı olan ilişkinin özünü oluşturan ‘yakınlık’ kavramını incelemekten başlayalım. Erikson ‘Psikososyal Gelişim Kuramı’nda yakınlığı bireyin benliğinden kopmadan diğerleriyle

ilişki içinde kendini bulma süreci olarak ifade etmiştir. Eğer bir birey sosyal ya da romantik anlamda yakınlık kuramazsa sevgisini paylaşmadığından yalnız kalır (Yeşilyaprak, 2013).

Literatür incelendiğinde romantik ilişkinin bir süreç olduğu görülür. Bu sürecin başında romantik yakınlığı başlatabilmek benlik algısı, stresi yönetebilme, davranışsal yakınlık, empatiklik, romantik sözelleştirme gibi pek çok değişkenle bağlantılıdır. Bireylerin kendilerini kabul etme düzeyleri azaldığında romantik ilişkiyi başlatmakta zorlandıkları ve yalnızlık sürelerinin uzadığı görülmüştür (Eryılmaz ve Ercan, 2010). Bu bilgiye dayanarak bu araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan 'öz-şefkat'in bireyin kendini kabulünde etken rolü karşımıza çıkmaktadır.

İmamoğlu (2009) 'romantik ilişki'yi çiftin birbirine samimiyetle ve gönüllü olarak kendini açması ve karşılıklı güven ortamı olarak tanımlamıştır. Ayrıca çalışmasında ilişkide doyumun önemine vurgu yapmış ve tutku, yakınlık ve bağlılığı içinde barındırdığını belirtmiştir. Collins (2003) "Katılım, partner seçimi, ilişki içeriği, ilişki kalitesi, duygusal ve bilişsel süreçler" romantik ilişkiyi farklı kılan etkenlerdir (Akt. Arslan,2020). Atak ve Taştan (2012), romantik ilişkiyi yakınlık isteğini gidermesi ve kişilik oluşmasına yardımcı olarak boyutlandırmıştır.

Prager (1998) yakın ilişki alt başlığında yer alan romantik ilişkiler bireylerin yetişkin olma yolunda aşk bağlamında kendilerini de keşfettikleri bir süreç olduğunu söylemiştir. Bu ilişkinin yolunda ilerleyebilmesi için iki tarafında iletişim kurmakta marifetli olması belirleyicidir (Akt. Eryılmaz ve Ercan, 2010). Yani kurulan iletişimin niteliği ilişkinin kalitesini ortaya koyar.

Romantik ilişkilerin yalnızca aşkla açıklanması mümkün olmasa da bu başlık altında 'aşk' a da yer verilmesi gerektiği muhakkaktır. Atak ve Taştan(2012)'a göre ortak bir tanıma sığdıramadığımız aşk ilk insandan beri var olagelmiş ve herkesin en az bir defa hissettiği ya da hissedebilmeyi umduğu güçlü bir duygu olarak sonsuza kadar da var olacaktır. Bireysel yönünün ağır bastığına inanılsa da esasen toplumsal yönü de olan aşk araştırmacıların bakış açılarına göre kişisel ve toplumsal, evrimsel, nöropsikolojik olarak farklı şekillerde ele alınmıştır ve pek çok kuramda tanımlamak yerine çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. (Lee 1997) Aşk Kuramı'nda aşkın nitelikli olarak tanımlanması için sonsuz olmayıp mutlaka biteceği ya da sevgi veya nefret gibi bir duyguya evrileceği, evrensel olmayıp kültürden etkilendiği, ayrılmama isteğini barındırdığı ve içtenlik gibi şartları barındırması gerektiğini vurgulamıştır. Kuramında aşkı üç ana renk (kırmızı tutkulu aşk; sarı oyun gibi aşk, mavi arkadaşça aşk) ve ondan türeyen üç ara renk (bağımlı, mantıklı ve özgeci) yardımıyla sınıflandırmıştır. Kişilerin sevdikleri rengin farklı olduğu gibi tercih ettikleri aşkın da farklı olabileceğini herkes için kabul görebilecek bir aşk türünün olmadığını anlatmıştır. Levinger ve Snoek ise aşkı İlişki Düzeyleri Modeli üzerinden etkileşimin yoğunluğuna göre olmayan ilişkiden karşılıklı ilişkiye evrilen dört düzey belirleyerek farklı ilişkileri tanımlamıştır (Akt. Atak ve Taştan, 2012).

Hayatımızda dönüm noktası oluşturan önemli olaylardan biri de evlilik kararı almaktır. Evlilikte geçirilen ortalama sürenin ömrümüzün azımsanmayan kısmını kapsamaması bu kararın öneminde etkilidir (Çiftçi ve Karabacak,2015). Dengeli ve uyumlu ilişki romantik ilişkinin

kurumsallaştırılmış hali olan evliliğin kurulması ve sürdürülmesinde de etkilidir. Öte yandan sosyal medya, boşanma oranlarındaki artma, aile yapısının günümüzde farklılaşması gibi etkenler evliliğe sıcak bakılmamasına yol açmaktadır (Atlı ve Bayoğlu, 2014). Bu yüzden değişen bu tavrın da incelenmesini vurgulamışlardır.

### **Yapılan Araştırmalar**

Büyüksahin (2001), romantik ilişki varlığıyla benlik saygısı, bağlanma stilleri, hissedilen yalnızlık ve stres ile ilişkisini konu alan araştırmasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Romantik ilişki varlığı ya da yokluğunun bağlanma stilleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya göre ilişkisi olmayanlarda duygusal yalnızlık yaşadıkları ve kaçınma stratejisini kullandıkları bulunmuştur.

Gültekin (2001) ise ilişkisi olanların partnerine kendini açma imkânı bulduğundan kimlik oluşumunda kolaylaştırıcı olduğunu araştırmasında belirtmiştir.

Romantik ilişkideki bireylerin evliliğe sıcak yaklaştıkları ve bu süreci hazırlık evresi olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Çiftçi ve Karabacak, 2015)

Psikiyatri kliniklerine başvuran vakaların sorun alanları incelendiğinde, başvuranların genellikle evli bireyler olduğu ve evlilik ilişkileri ya da eşle yaşanan sorunlar nedeniyle yardım almak istedikleri anlaşılmaktadır (Öyekçin, 2008).

Partnerlerin arasındaki uyum ve sağlıklı iletişimde olmaları kişilerin yaşamdan ve ilişkiden aldıkları doyumunu artırdığını, kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunduğu görülmüş, buradan romantik yaşantıların yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı çıkarılmıştır (Baytemir ve Yıldız, 2016). Aynı sonuca ulaşmış bir başka araştırma ise Tutarel Kışlak ve Göztepe (2012)'nin yaptığı karşılıklı empatikliğin ilişki doyumuyla belirgin pozitif korelasyon sağladığını gösteren araştırmadır.

Atak ve Taştan, (2012) Kişilerin yaşamlarının hangi evresinde olduğu fark etmeksizin romantik ilişkisi sonlandığında keder, anksiyete, depresyon gibi yıpratıcı bir süreçten geçtiğini söyler. Duran ve Hamamcı (2010) hem bu olumsuz duygulardan kaçınmak hem de boşanma ve ayrılık oranlarının düşmesi için önleme çalışmalarına vurgu yapılmış ve iletişim becerisini artıracak eğitim programlarına katılmanın önemini anlatan çalışmaları vardır. Bu başlığın ilk satırlarında belirttiğimiz üzere romantik ilişki sevgi, yakınlık, bağlanma gibi ihtiyaçlarımızdan doğarak insanları varlığı ya da yokluğuyla farklı şekillerde etkilemektedir. Bu etkiler bireyin yaşam doyumunda belirleyici olduğundan bir alt başlıkta ele alınacaktır.

### **Yaşam Doyumu**

Türk Dil Kurumu'nun "eldekenden hoşnut olma durumu, kanaat" olarak tanımladığı 'doyum' dan başlamak gerekirse mutluluk, istek, beklenti, gereksinim gibi değişkenlerin var olmasıyla kişinin memnuniyet duyma halidir (Vara, 1999; Akt. Özer ve Karabulut, 2003). "Yaşam doyumunu" kavramı ise ilk olarak 1961'de Neugarten'ce kullanılmış olup kişinin mevcut durumda sahip olduklarına dair algısı ve ulaşmayı hedeflediği kriterler arasındaki farkla ilgili



kişinin biçtiği değer olarak tanımlanmıştır (Deniz, 2006). Burada kastedilen beklentiler kişiye özel olup hayatında önem arz eder ve kişi şuan ki durumuyla kritik ettiğinde oluşan doyum anlık oluşan olaylardan bağımsız çok boyutlu ve genel olarak kişinin yaşamının toplamından aldığı hazdır (Özer ve Karabulut, 2003).

Yaşam doyumunu; kişinin hayatını kritik ettiğinde memnuniyetle tanımlaması, hayatını sorgulamanın yarattığı hissiyat, günlük iletişimimizden kaynaklı keyifli hissetme durumu olmak üzere üç kısımdan oluşur (Serin ve Özbek, 2006). Buradan günlük yaşamın sağladığı keyf, yaşamı algılayış biçimimiz, ideallerimizi elde etmek için verdiğimiz uğraş, fiziksel, maddi ve ilişkisel manada değerlendirmelerde pozitif duyguların negatif duygulardan daha yoğun hissedilmesidir (Schmitter, 2003; Akt. Yılmaz ve Altınok, 2009).

### **Öz Şefkat Ve Yaşam Doyumu**

Deniz (2006), yaşam doyumunun ‘öznel iyi oluşun bilişsel yönü olduğunu ve aynı yönlü ilişkide olduklarını söyler ancak yaşamda mutlaka acı ve sıkıntı veren olaylar ve duygular yaşarız. Bunların üstesinden en az zararla gelebilmek için devreye öz-şefkat girmektedir (Deniz vd., 2008). Yaşam doyumunu yaşamı olumlu görmekle alakalıdır ve bunu yaparken kendini de öyle değerlendireceğinden öz-şefkatle birliktedir (Deniz vd., 2012). “Yaşanılan her ne olursa olsun psikolojik olarak sağlıklı bireylerde iki şeyi iyi yapabilmenin kısıtlanmadığını vurgulamıştır: sevmek ve çalışmak”. Toparlarsak karşılaşılan zor durumlarla başa çıkmada öz-şefkat ve kurulan yakın ilişkiler motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmelidir (Ewen, 2003, s.34).

### **Yapılan Araştırmalar**

Yaşam doyumuyla ilgili literatür incelendiğinde pek çok çalışmanın varlığı görülür. Bu çalışmalarda yaşam doyumuyla pozitif korelasyona sahip değişkenlerin iş doyumunu (Avşaroğlu ve Kahraman, 2005) iyimserlik (Gülcan, N.Bal, 2014), evlilik doyumunu (Yıldız ve Baytemir, 2016), yüksek gelir düzeyi ve maneviyatın (Kümbül-Güler ve Emeç,2006) olumlu yönde olumsuz yönde anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmektedir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırma Grubu**

Bu çalışma nicel bir çalışma olup, tarama ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. 254 kişi ankete cevap vermiş olup bu kişilerden 87’sinin romantik ilişkisi olmadığı ve Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği’ni yanıtlamadığı için bu kişiler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ulaşabildiğimiz 18 yaş ve üzeri olan Türkçe okuma ve yazma bilen 167 kişi (Erkek = 37 ve Kadın = 130) oluşturmaktadır.



## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği (Kısa Formu) ve Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.Öncelikle yukarıda isimleri belirtilen ölçekler ile kişisel bilgi formu, tek bir form halinde internet ortamında (Google Forms) anketleştirilmiştir. Etik kurul onayının alınmasından sonra, çalışmanın linki araştırmanın örneklerini oluşturan 18 yaş ve üzeri bireylere ulaşacak şekilde e-posta, sosyal medya ve diğer çevrimiçi veri yayma yöntemleri ile online ortamlarda paylaşılmıştır. Ayrıca kartopu yöntemi ile katılımcılardan bu çalışmanın linkini başkaları ile paylaşmaları rica edilmiştir.

**Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ):** Fletcher ve diğerleri (2000) algılanan genel romantik ilişki kalitesi ölçülmek istendiğinde, Algılanan İlişki Kalitesi Yapıları Envanteri'nin (The Perceived Relationship Quality Components Inventory) bütünü kullanmak yerine bu envantere yer alan Doyum, Adanmışlık, Yakınlık, Güven, Tutku ve Aşk alt boyutlarında bu boyutları temsil eden maddelerin kullanılmıştır.Katılımcılar, mevcut partnerleri ve ilişkileriyle ilgili maddeleri 7'li Likert ölçek (1 = Hiç; 7 = Çok) üzerinde yanıtlamaktadırlar (bkz. Ek-1). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar üzerinden elde edilen toplam puanlar 6 ile 42 arasında değişmektedir. ARİKÖ'den elde edilen puanların artması, algılanan genel romantik ilişki kalitesinin arttığını göstermektedir.

**Öz-Şefkat Ölçeği (Kısa Formu):** Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu (Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht,2011), Öz-Şefkat Ölçeği'nden (Neff, 2003b) alınmış maddelerden oluşmaktadır. Kısa formun oluşturulması amacıyla öz-şefkatin her alt bileşeni için iki madde ölçekte yer almıştır. Bu alt bileşenlerden olumlu olanlar; Öz Sevecenlik, Paylaşımların Bilincinde Olma, Farkındalık şeklinde ve olumsuz olanlar da Öz-Yargılama, İzolasyon , ve Aşırı-Özdeşleşme şeklindedir. Böylece 12 maddelik Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu oluşturulmuştur. “Öz nezaket, ortak insanlık hissiyatı ve bilinçli farkındalık” olmak üzere üç faktörü ölçmeye yönelik 26 maddeden oluşmaktadır. Musa Yıldırım ve Tuğba Sarı tarafındanölçek dilimize uyarlanıp Türk katılımcılara uygulandığında birkaç maddenin madde toplam korelasyon katsayısı düşük çıktığı için, ölçeğin Türkçe formundan bu maddeler çıkarılmıştır. Cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar bu maddeleri 5'li Likert derecelendirme ölçeği (1=neredeyse hiç, 5=neredeyse her zaman) şeklinde cevaplandırıldığından

ölçekten alınabilecek toplam puan 12 ile 60 arasında değişebilir

**Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği:** İlker Kaba, Murat Erol ve Kadir Güç tarafındangelştirilen ölçek bir tanesi tersine çevrilmiş (reverse) olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. YYDÖ'nün beş faktörlü bir yapı içerdiği ve toplam varyansın % 65.98'ini açıklayabildiği görülmüştür. Ölçek Likert tipi, beşli derecelendirmeli (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Kısmen uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen uygun) olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 6. madde tersinden puanlanmaktadır. YYDÖ'den alınabilecek puan 21 ile 105 arasında değişmektedir.

Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin kendi yaşamıyla ilgili olumlu algılara sahip olduğu anlamına gelmektedir YYDÖ, beş faktörlü bir yapı içermektedir ve birinci faktör, genel yaşam doyumu (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler); ikinci faktör, ilişki doyumu (7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler); üçüncü faktör, benlik doyumu (12, 13, 14 ve 15. maddeler); dördüncü faktör, sosyal çevre doyumu (16, 17 ve 18. maddeler); beşinci faktör, iş doyumu (19, 20 ve 21. maddeler) olarak adlandırılmıştır.

### Bulgular

Katılımcıların romantik ilişki durumları (evli, nişanlı, flört, yok), romantik ilişki süreleri ve ilişkiye başlama şekli incelenmiştir. Cinsiyetler arasında algılanan romantik ilişki düzeyi, öz-şefkat ve yaşam doyumu düzeyinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans ve lisansüstü eğitime sahiptir. Aynı zamanda katılımcıların büyük çoğunluğu orta ve üst sosyo-ekonomik statü düzeyinde olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 1. Cinsiyet dağılımı**

Cinsiyet	n	%
Erkek	37	22.2
Kadın	130	77.8

**Tablo 2. Romantik İlişki Durumu**

Flört	64	38.3
Nişanlı	14	8.4
Evli	87	52.1
Diğer	2	1.2

**Tablo 3. Romantik İlişki Süresi**

1 yıldan az	41	24.6
1-3 yıl	39	23.4
3-7 yıl	38	22.8
7 yıl ve üzeri	49	29.3

**Tablo 4. Algılanan Romantik İlişki Kalitesi ile Öz-Şefkatin Yaşam Doyumunu Yordama Düzeyi**

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Change Statistics	
				R <sup>2</sup> Change	Sig. F Change
1	.401 <sup>a</sup>	.161	.151	.161	.001

a. Predictors: Algılanan Romantik İlişki Kalitesi ve Öz-Şefkat

d. Dependent Variable: Yaşam Doyumu

Bireyin algıladığı romantik ilişki kalitesi ile öz-şefkatin yaşam doyumunu ne düzeyde açıkladığı araştırılmıştır. Romantik ilişkisi olan kişiler (n = 167) üzerinden yapılan regresyon analizi sonucunda Algılanan Romantik İlişki Kalitesi ve Öz-Şefkat'in Yaşam Doyumu'nu açıkladığı bulunmuştur ( $r^2 = .16$ ). Erkekler ve Kadınlar arasında Algılanan Romantik İlişki Kalitesi, Öz-Şefkat ve Yaşam Doyumu düzeylerinde farklılık olduğu görülmüştür.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı öz şefkat ve romantik ilişki varlığının yaşam doyumuyla ilişkisini araştırmak ve bu araştırma sonuçları hakkında detaylı bilgiler sunmaktır. Ayrıca, araştırma değişkenlerinin, demografik bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenerek aralarındaki ilişki ele alınmıştır. Hayatımızın tüm yaşam dönemlerinde kendimize karşı da göstermekle yükümlü olduğumuz şefkatin ve bir evresinde kurduğumuz romantik ilişkinin yaşamaktan aldığımız keyfe ve psikolojik iyi oluşumuza yukarıda geçen pozitif psikoloji kavramlarının etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda bulunan sorulara cevap aranmak istenmiştir:

- 1) Öz-şefkat düzeyi ile yaşam doyumunu arasında ilişki var mıdır?
- 2) Romantik ilişki varlığı yaşam doyumunu etkilemekte midir?
- 3) Çeşitli demografik değişkenlerle yaşam doyumunu arasında ilişki var mıdır?

Ankete katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öz-şefkat yaşam doyumunu yordamaktadır. Romantik ilişki ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta ve yüksek benlik saygısında birey kendinden memnun olmaktadır. Benzer şekilde yaşam doyumunda birey, yaşamını olumlu değerlendirmektedir. Her ikisinde de bireyin kendinden memnun olma durumu söz konusudur.

Katılımcıların romantik ilişki durumları (evli, nişanlı, flört, yok), romantik ilişki süreleri ve ilişkiye başlama şekli incelenmiştir. Cinsiyetler arasında algılanan romantik ilişki düzeyi, öz-şefkat ve yaşam doyumunu düzeyinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans ve lisansüstü eğitime sahiptir. Aynı zamanda katılımcıların büyük çoğunluğu orta ve üst sosyo-ekonomik statü düzeyinde olduğunu belirtmiştir.

Bireyin algıladığı romantik ilişki kalitesi ile öz-şefkatin yaşam doyumunu ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Romantik ilişkisi olan kişiler (n = 167) üzerinden yapılan regresyon analizi sonucunda Algılanan Romantik İlişki Kalitesi ve Öz-Şefkat'in Yaşam Doyumu'nu yordadığı



bulunmuştur ( $r^2 = .16$ ). Erkekler ve Kadınlar arasında Algılanan Romantik İlişki Kalitesi, Öz-Şefkat ve Yaşam Doyumu düzeylerinde farklılık olduğu görülmüştür.

Yüksek benlik saygısı, bireyin kendisini yeterince iyi olarak hissetmesidir. Yüksek benlik saygısına sahip bir kişi; kendisine saygı duyar ve kendisini değerli birisi olduğunu hisseder. Bu açıklamadan da yola çıkarak, romantik ilişki içerisindeki çift arasında sağlıklı bir iletişimin olması ilişkiden ve yaşamdan alınan doyumunu artırırken aynı zamanda çiftlerin birbirlerine olumlu geri bildirimde bulunmaları aracılığıyla kendilerini değerli hissetmelerine neden olarak benlik saygılarını da yükseltiyor böylece yaşamdan da yüksek bir doyum almalarını sağlıyor olabilir.

### Kaynakça

- Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Akın, A. (2009). *Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-duyarlılık Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akın, A., Kayıs, A.R. ve Satıcı, S.A. (2011, 27 Nisan-29 Nisan). Self-compassion and social support [Paper presented]. International Conference on New Trends in Education and their Implications. Antalya, Türkiye.
- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluşmuş ilişkiler incelemeleri / Mükemmeliyetçilik, kendini sabote etme, öz şefkat ve psikolojik esenlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Andiç, S. (2013). *Ergenlik Döneminde Zihni Meşgul Eden Konularla İlişkili Değişkenler: Bağlanma Tarzları, Öz-Şefkat ve Psikolojik Belirtiler*. (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, A. (2020). *Romantik İlişkilerde İlişki Doyumu İrrasyonel İnançlar ve Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Atak, H. ve Taştan, N. (2012). *Romantik İlişkiler ve Aşk. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 520-546. <http://doi:10.5455/cap.20120431>
- Atalay, Z. (2019). *Şefkat: Zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. İnkılap Yayınları.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Bayoğlu, F. ve Atlı, A. (2014). İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 397-415.
- Büyükşahin, A. (2001) *Yakın ilişki kuran ve kuramayan üniversite öğrencilerinin çeşitli sosyal psikolojik etkenler yönünden karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Collins, N.L. (1990), Read SJ. Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *J Pers Soc Psychol*; 58: 644-663.
- Çaplı, O. (1992). *Evlenmeye Hazır mısınız?* Bilgi Yayınevi.
- Çemberci Karamehmetoğlu, M. (2019). *Eşlerde İlişki Doyumunun Belirleyicileri Olarak Yaşam Pozisyonları ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çolakoğlu, T. (2013). Kalp Krizi Geçirmiş Bireylerde Travma Sonrası Gelişim ile Özduyarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <http://acikerisim.istanbulbilim.edu.tr>
- Deniz, M. E. (2006). Ergenlerde Bağlanma Stilleri ile Çocukluk İstismarları ve Suçluluk-Utanç Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89-99.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z. ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif ve Pozitif Duygu: Türk ve Diğer Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 428-446.
- Deniz, M.E., Kesici, Ş. ve Sümer, A.S. (2008). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (9), 1151–1160.
- Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 6(23), 87-99. Erişim adresi: [http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f63369dc32358ee2b2e/aile\\_dergi\\_23\\_sayi.pdf](http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f63369dc32358ee2b2e/aile_dergi_23_sayi.pdf)
- Erden İmamoğlu, S. (2009). *Kişilerarası İlişkiler*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Erikson, E. H., (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık Mı? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 34, 119-128.
- Ewen, R. B. (2003). *An Introduction to Theories of Personality*, Third Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, USA.
- Gülcan, A. ve Nedim Bal, P. (2014). *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Gültekin, A. (2001). Lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının kimlik gelişim düzeyleri açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 231- 241.
- İskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behaviour and Personality*, 37(5), 711-720.
- İskender, M. ve Akın, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54(4), 1101-1106.
- Kantaş, Ö. (2013). *İlişki ve Kendileşme Benlik Yönelimlerinin Akademisyenlerin İyi-Oluş Halleri Üzerindeki Etkisi: Ego ve Ekosistem Motivasyonu, Aşkınlık, Öz-Şefkat Ve Tükenmişlik Değişkenlerinin Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, KKTC.



- Karabacak, A. ve Çiftçi, M. (2016, 7-9 Ekim). Üniversite Öğrencilerinin Evliliğe İlişkin Tutumları ile Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *13. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*, 36(2), 25-43.
- Kümbül-Güler, B. ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Lee, J.A. (1988). Love styles. In *Psychology of Love* (Eds RJ Sternberg, ML Barnes):38-67. New Haven, Yale University Press.
- Ondaş, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öyekçin, D.G. (2008). Bir Devlet Hastanesi Psikiyatri Kliniğine Bir Yıl İçinde Başvuran Olguların Sosyo-Demografik Özellikleri ve Psikiyatrik Tanı Dağılımı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9,39-43.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Geriatrics*, 6 (2), 72-74.
- Prager, C.J. (1998). Buhremester D. Intimacy and need fulfillment in couple relationships. *J Soc Pers Relat*; 15:435-470
- Sarıcaoğlu, H. ve Arslan, C. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin Kişilik Özellikleri ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,13(4), 2087-2104.
- Serin, N.G. ve Özbek, B. (2006). Okul idarecilerinin duygusal zeka beceri düzeyleri ile yaşam doyumunu yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyum Bildiri Kitabı*, Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, 23-30.
- Solak-Şimşek, N. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., and Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27.
- Tatlıoğlu, K. ve Deniz, M. E. (2011). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-41.
- Tel, F. D. ve Sarı, T. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Öz Duyarlılık ve Yaşam Doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 292-304.





- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Göztepe, I. (2012). Duygu dışavurumu, empati, depresyon ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 27-46.
- Ulutaş, E. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişki Doyumu ile Kişilik Özellikleri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ünsal, E. (2020). *Öz duyarlık ve duygu düzenlemenin kadınlarda boşanma sonrası uyumlu ilişkisinin incelenmesi / Examining the role of self compassion and emotion regulation in relation to post divorce adjustment among women* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal Bir Bakış: Öz-Şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (10. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere Yönelik Öz-Şefkat Geliştirme Programının Öz-şefkat, Kendine Şefkat Vermekten Korkma ve Öznal İyi Oluş Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldız, M. A. ve Baytemir, K. (2016). Evli Bireylerde Evlilik Doyumu ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-80.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.
- Yılmaz, Y. ve Cenkseven, F. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Yordayıcısı Olarak Öz-Duyarlılık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 29(4), 168-182.

## Öz Anlayış Ölçeği: Ergenlere Uyarlama Çalışmaları

*Lisansüstü Öğrencisi Abdulmuttalip Alçay, Prof. Dr. Esra Ceyhan*

### Özet

Bu çalışmada Neff (2003) tarafından geliştirilen Öz Anlayış Ölçeğinin ergenlerde geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Öz Anlayış Ölçeği 'nin orijinali, (Self-Compassion Scale) altı alt ölçek puanı ve toplam puan alınabilen 26 maddeden oluşan, sıklıkla kullanılan bir ölçektir., Bununla birlikte ölçeğin tek faktör, iki faktör, altı faktör ya da tek boyut ve altı alt faktör ile iki boyut ve her bir boyutta üç alt faktör olduğuna ilişkin literatürde farklı kültür ve örneklerde gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada hem Öz Anlayış ölçeğinin faktör yapısına ilişkin literatürde var olan tartışmalara ışık tutmak hem de Türk ergen örneklerinde ölçeğin faktör yapılarını incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu resmi ve özel okullarda eğitim gören 433 (%55 erkek; %45 kadın) ergen oluşturmuştur. Araştırmada Öz Anlayış Ölçeğinin Türk Ergen örneğine uyarlanması sürecinde dilsel eşdeğerliliği, faktör yapısı, eş zamanlı geçerliliği, yakınsak geçerliliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Çalışmanın dil eşdeğerliği çalışmaları ise 53 ergenle gerçekleştirilmiştir. Öz anlayış ölçeğinin orijinal hali ve Türkçe versiyonu ölçeğin dil geçerliğini kontrol etmek amacıyla iki hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliği yüksek düzeyde çıktığı için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmek amacı ile pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve depresyon ile ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonuçları Öz-Anlayış Ölçeği Ergen Formunun tek, iki ve altı faktörlü yapılarının geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ölçeğin tek faktörlü yapıda, iki faktörlü yapıda (Kendine Yönelik Merhamet ve Kendine Yönelik Acımasızlık) ve altı faktörlü yapıda (Kendini Yargılama, Yalıtılmışlık, Aşırı Özdeşim Kurma, Kendine Yönelik Merhamet, Ortak Paydaşım, Bilinçli Farkındalık) geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Öz Anlayış, Ergen Öz Anlayış Ölçeği



## **Self-compassion Scale: Adaptation of the Self-compassion Scale for Adolescents**

### **Abstract**

The aim of this study to test the validity and reliability of the Self-Compassion Scale (SCS) in adolescents developed by Neff. The SCS is a frequently used instrument designed to measure self-compassion either by using the six subscale scores, or by calculating a total score, averaged across all 26 items. However there are different studies in the literature that the scale has one, two, six factors or one dimension and six sub-factors, two dimensions and three sub-factors in each dimension. In the present study, it is aimed both to shed light on the discussions in the literature regarding the factor structure of the scale and to examine the factor structures of the scale in the Turkish adolescent sample. The research was conducted with 433 (55% male; 45% female) adolescents studying in public and private schools. Language equivalence studies of the study were carried out with 53 adolescents. The original version and the Turkish version of the self-understanding scale were administered twice, with an interval of two weeks, to check the language validity of the scale. Since the language equivalence of the scale was at a high level, validity and reliability studies were started. In the study, linguistic equivalence, factor structure, concurrent validity, convergent validity and reliability were examined in the process of adapting the SCS to the Turkish Adolescent sample. In order to test the criterion-dependent validity of the scale, its relations with positive affect, negative affect and depression were examined. The results of the analysis show that the single, two and six factor structures of the Self-Compassion Scale Adolescent Form reveal valid and reliable measure. Therefore, it is understood that the scale yields valid and reliable results in a single-factor structure, two-factor structure (Self-Kidness and Self-Coldness), and six-factor structure (Self-Judgement, Isolation, Over-Idenditificaton, Self-Kİdness, Common Humanity, Mindfulness).

**Keywords:** Self-Compassion, Adolescent Self-Compassion Scale

## Giriş

Anlayış (compassion) birinin yaşadığı ıstırapın farkında olmak, ona karşı açık ve duyarlı olmak ve yaşadığı ıstırapı paylaşmak olarak ifade edilmektedir (Germer, 2009; Neff, 2003a). Binlerce yıl öncesine dayanan ve pek çok toplum için ortak olan anlayış kavramı (Gilbert vd., 2017) diğerlerinin iyi olması ile ilgili çabayı, başkalarının ıstıraplarını anlamayı ve bu ıstırapın etkisini hissetmeyi, üzüntüye dayanıklı olmayı, diğerlerinin yaşadığı acının nedenini anlayarak bu acıyı hafifletecek şeyleri bilmeyi ve yargılayıcı olmaktan uzak olmayı içermektedir (Gilbert ve Procter, 2006). Öz anlayış (self-compassion) ise, bireyin yaşadığı deneyim ve acılara açık ve duyarlı olması, kendisine nazik ve şefkatli davranması, yetersizlik ve başarısızlık durumunu yargılayıcı olmayan bir mercekle aracılığıyla kabul etmesidir (Neff, 2003b, 2016). Kişinin ıstıraplarına karşı derin bir duyarlılık göstererek bu ıstırapı önlemeyi ve rahatlamayı (Gilbert, 2014), deneyimlere açık olmayı, ıstıraptan kaçınmamayı ve ıstırapı hafifletirken kendini nezaketle iyileştirme arzusunu (Neff, 2003b), hata veya umutsuzluk anlarında kişinin kendine nazik davranmasını ve yardımcı olmasını ifade etmektedir (Ferrari vd., 2019).

Öz anlayışın yapısı ilk olarak Neff (2003a) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Öz anlayış her biri öz anlayışın yüksek ve düşük olduğu davranışları temsil eden pozitif ve negatif kutuplara sahip üç ana bileşeni içermektedir. Pozitif kutuplar; Kendine yönelik merhamet (self-kindness), ortak paydaşım (common humanity) ve bilinçli farkındalık (mindfulness). Negatif kutuplar; kendini yargılama (self-judgment), soyutlanma (isolation) ve aşırı özdeşim kurma (over-identification) olarak ifade edilmektedir (Neff, 2016). Öz anlayışlı bir düşünce yapısının, kişisel yetersizlik veya yaşama dair bir zorlukla karşılaşıldığında kişinin kendine verdiği yanıtta artan bir şefkat veya azalan bir merhamet arasındaki dengeyi temsil ettiği düşünülmektedir (Neff, 2016). Kendine yönelik merhamet, bireyin kendine karşı sıcak, destekleyici ve anlayışla yaklaşmasını içerir (Neff vd., 2020). Kendine yönelik merhamet, nazik destekleyici ve kendine karşı anlayışlı olmayı gerektirirken kişisel eksiklik veya yetersizlikler için kendini sert bir şekilde yargılamak yerine benliğine sıcaklık ve koşulsuz bir kabul sunmasını temsil etmektedir (Neff, 2016). Ortak paydaşım, bireyin herhangi bir talihsizlik yaşadığında veya hatalı davranışta bulunduğu bu deneyimin yalnızca kendisine has olmadığını tüm insanlığa dair deneyimler olduğunu anlamasını içermektedir (Neff, 2003b). Ortak paydaşım da bireyin, hiçbir kişinin kusursuz olmadığını, tüm insanların hata veya kusurları olduğunu ve tüm insanların mükemmel olmayan hayatlar sürdüğünü kavramasıyla ilişkilidir. Burada bireyin benmerkezci bir tavırla acı çeken tek kişinin kendisi olduğunu hissetmesi yerine daha geniş ve daha bağlantılı bir bakış açısı alması söz konusudur (Neff, 2016). Ortak paydaşım becerisi gelişmiş bireyler, başarısızlık veya acı verici bir deneyim içerisindeyken kendisini yalıtarak diğer insanlardan farklılaştırmak yerine hissettiği duyguların insan olmanın bir parçası olduğunun farkındadırlar (Neff, 2003b). Öz anlayışın üçüncü bileşeni ise bilinçli farkındalıktır. Bilinçli farkındalık kişinin kendisinin olumsuz yönleri veya yaşam deneyimiyle ilgili abartılı bir hikayeye kapılmadan, mevcut durumu netlik ve denge ile fark etmesini içermektedir (Neff, 2016). Başka bir ifade ile bilinçli farkındalık odağın içinde bulunan andaki deneyimlere verilmesi ve

bireyin öznel yaşantılarının gözlenmesini içeren hem bilinç hem de bireyin bedenini kapsayan bir durumdur. Bireyde var olan öznel yaşantıların yargılamaksızın kabullenmesini içermektedir (Germer, 2013; Kabat-Zinn, 2015). Bilinçli farkındalığın kabul gören açıklamalarından biri de bireyin içinde bulunduğu anda meydana gelen yaşam olaylarının farkına varması ve onlara dikkatini yoğunlaştırması şeklinde ifade edilmiştir (Brown ve Ryan, 2003). Kendini yargılama, kişinin başarısızlıkları nedeniyle kendisini sert bir şekilde eleştirmesini içermektedir. Soyutlanma, acı çekme deneyiminde yalnız hissetmeyi içerir. Aşırı özdeşim kurma ise perspektifin kaybolduğu noktaya kadar kişinin acısıyla kaynaştığı zaman ortaya çıkar (Neff, 2016).

Öz anlayış içerisinde barındırdığı kavramlar ve anlam ile çok eski bir geçmişe sahip olmanın yanı sıra son yıllarda artan bir ilgiyle araştırmalara konu olmaktadır. Öz anlayış psikolojik sağlığın korunmasıyla yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Wilson, Mackintosh, Power, ve Chan, 2019). Yapılan araştırmalar ve meta analiz çalışmaları öz anlayış seviyesi yüksek bireylerin daha düşük depresyon (Joeng ve Turner, 2015; Liao, Kashubeck-West, Weng, ve Deitz, 2015; Neff, Kirkpatrick, ve Rude, 2007; Raes, 2010; Ying, 2009), anksiyete (Neff, Kirkpatrick, vd., 2007; Roemer vd., 2009; Van Dam, Sheppard, Forsyth, ve Earleywine, 2011), stres yaşadıklarını (Breines vd., 2014; Gilbert ve Procter, 2006; Körner vd., 2015; MacBeth ve Gumley, 2012; Shapira ve Mongrain, 2010) ve yüksek düzeyde iyi oluşa sahip olduklarını (Barnard ve Curry, 2011; Neff, Pisitsungkagarn, ve Hsieh, 2008; Zessin, Dickhäuser, ve Garbade, 2015) ortaya koymaktadır. Öz anlayışla ilgili yapılmış pek çok çalışmada öz anlayışın daha yüksek düzeyde mutluluk, iyimserlik, yaşam doyumu ve başarı hedefleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Hollis-Walker ve Colosimo, 2011; Neff, Rude, ve Kirkpatrick, 2007). Buradan öz anlayışın psikolojik sağlıkla önemli ölçüde ilişkili olduğu çıkarılabilmektedir.

Öz Anlayışla ilgili çalışmalar başlangıçta yetişkinlerle yürütülmüş ve hâlihazırdaki çalışmaların çoğu da yetişkin örnekleme aittir. Fakat öz anlayışın ergenler için de faydalı olduğuna dair pek çok kanıt ortaya konmuştur (Marsh, Chan, ve MacBeth, 2018; Neff vd., 2020). Bu çalışmalarda ergenlerle yapılan öz anlayış araştırma sonuçlarının yetişkinlerle yapılan çalışma sonuçları ile benzer doğrultuda olduğu belirtilmiştir (Bluth ve Blanton, 2014; Marsh vd., 2018; Muris, Otgaar, Meesters, Heutz, ve van den Hombergh, 2019). Örneğin ergenlik döneminde en yaygın ruh sağlığı sorunu olarak görülen stres, anksiyete ve depresyon (Cummings, Caporino, ve Kendall, 2014) ile ilgili Mars ve diğerleri (2018)'nin gerçekleştirmiş olduğu meta-analiz çalışmasında öz anlayışla stres, anksiyete ve depresyon arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmuştur. Yetişkin örnekleme olduğu gibi öz anlayış ergenlerde iyi oluşun bir göstergesi olarak tanımlanmış (Marsh vd., 2018) düşük öz anlayışın depresif belirtiler (J. L. Williams, 2013), artan psikolojik sıkıntı (Tanaka, Wekerle, Schmuck, ve Paglia-Boak, 2011), sosyal kaygı (Gill, Watson, Williams, ve Chan, 2018) gibi psikolojik durumlarla güçlü bir negatif ilişki vardır. Ek olarak öz anlayışın ergenlik dönemindeki bireyler için bazı psikolojik ve fiziksel sağlık sonuçlarına karşı bir tampon görevi gördüğü ifade edilmektedir. Örneğin öz anlayış dezavantajlı ergenlerde mağduriyet gibi olumsuz yaşam deneyimleri ve bunların psikolojik

sonuçları arasında (Játiva ve Cerezo, 2014), düşük benlik saygısının ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkisinde (Marshall vd., 2015) tampon görevi gördüğünü vurgulamışlardır. Ortaya konan çalışmalarla öz anlayışın ergenler için kritik bir öneme sahip olduğunu söylenebilir. Ergenlik dönemindeki bireylerin yaşamlarını kolaylaştırıcı Öz Anlayış çalışmalarının yapılabilmesi ve bu çalışmaların değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öz anlayışla ilgili araştırmaların çoğu Neff (2003)'in geliştirmiş olduğu ve öz anlayışı ölçmek için tasarlanan Öz-Anlayış Ölçeği (Self-compassion Scale; SCS) ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubuyla geliştirilmiş ve yetersizlik duygularına ve yaşam zorluklarına karşı kendine yönelik daha şefkatli ve daha acımasız yanıtlarla ilişkili bilişsel ve duygusal durumları değerlendiren 26 maddelik bir ölçme aracı olarak ortaya konmuştur. Ölçek hem ayrı ayrı kullanılabilen altı alt ölçekten oluşmakta hem de toplam puan alınabilmektedir (Neff, 2003a). Ölçeğin geliştirilmesinden sonra yapısı ile ilgili tartışmalar ortaya çıkmış bazı araştırmacılar Öz Anlayış Ölçeğinin Neff (2003a)'nin ortaya koyduğu yapıdan farklı olarak kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlıktan oluşan iki boyutlu bir yapıdan oluşabileceği öne sürülmüştür. Sonrasında artan ilgi ile ölçeğin yapısına dair pek çok çalışma ortaya konmuştur (Brenner, Heath, Vogel, ve Credé, 2017; Cleare, Gumley, Cleare, ve O'Connor, 2018; Coroiu vd., 2018; Costa, Marôco, Pinto-Gouveia, Ferreira, ve Castilho, 2016; Kumlander, Lahtinen, Turunen, ve Salmivalli, 2018; López, Sanderman, Ranchor, ve Schroevers, 2018; Muris ve Petrocchi, 2017; Neff vd., 2019).

Öz anlayış her ne kadar ergenlik dönemindeki bireyler için anahtar bir rol oynayacağı düşünülse de öz anlayışla ilgili çalışmaların daha çok ergenliğin sonlarında olan bireylerle yapıldığı görülmektedir. Ergenlerle öz anlayış çalışmalarının yeterince yürütülememesinin doğrulanmış bir öz anlayış ergen formunun olmayışından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Muris vd., 2019; Neff vd., 2020). Bu duruma ek olarak öz anlayış araştırmalarının hızla genişlemesi göz önüne alındığında ölçeğin hem yapısının anlaşılması hem de ergen formu ile doğru bir şekilde ölçüm yapma ve teorik olarak anlamanı ortaya koymanın önemli olduğunu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle ergenlik dönemindeki bireylerin psikolojik sağlıklarının korunması bakımından öz anlayış çalışmalarının önemli olacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmayla birlikte orijinali Neff (2003a) tarafından geliştirilen Öz Anlayış Ölçeğinin ergen Türk örnekleminde kullanımını sağlamak için uyarlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca ölçeğin yapısı ile ilgili var olan tartışmalar ve görüşlerin Türk ergen örneklemindeki durumu da belirlenebilecektir. Bu sayede yapılan çalışmaların etkinliğine dair somut bir kanıt sunma imkânı doğabilecek ve ergen popülasyonu üzerinde yapılacak araştırmalara ve çalışmalarda kolaylık sağlayabilecektir.

## Yöntem

Bu bölümde Öz Anlayış Ölçeğinin Türk örneklemindeki ergenler için uyarlanmasının geçerlik ve güvenilirliğine bakılmıştır. Ölçeğin yapısına ilişkin literatürde var olan tartışmalara ışık tutmak ve Türk ergen örnekleminde ölçeğin tek boyutlu, iki boyutlu ve altı faktörlü yapısı



incelenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen temel frekans analizi, ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık, korelasyon, güvenilirlik analizleri IBM SPSS Statistic 25 programıyla aracılığıyla, ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri işlemi ise R paket programı (R Core Team, 2013) ‘Lavaan’ paketi (Rosseel, 2012) aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada Öz Anlayış Ölçeğinin Türk Ergen örnekleme uyarlanması sürecinde dilsel eşdeğerliliği, faktör yapısı, eş zamanlı geçerliliği, yakınsak geçerliliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Çalışma 1’de dilsel eşdeğerlik incelenmiştir. Çalışma 2’de tek boyutlu ve iki boyutlu geçerlik ve güvenilirliğe, alt faktörlerin geçerlik ve güvenilirliklerine ve test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır.

### ***Kullanılan Ölçme Araçları***

#### ***Öz Anlayış Ölçeği (SCS)***

Öz Anlayış Ölçeği Neff (2003a) tarafından öz anlayış yapısının değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden ve üçü pozitif üçü negatif olmak üzere altı alt faktörden oluşmaktadır. Pozitif boyutlar kendine yönelik merhamet, ortak paydaşım ve bilinçli farkındalık; negatif boyutlar ise kendini yargılama, soyutlanma ve aşırı özdeşim kurmadır. Katılımcıların her bir maddede belirtilen şekilde ne sıklıkla davrandığını belirlemek için “1=neredeysen hiçbir zaman 5=hemen hemen her zaman şeklinde değişen 5’li likert tipi bir ölçek kullanılmaktadır. Ölçekten hem toplam puan hem de her bir alt faktör için ayrı puanlar alınabilmektedir. Alt ölçeklerin faktör yükleri kendine yönelik merhamet için .71-.77 arasında; kendini yargılama .65-.80 arasında; ortak paydaşım .57-.79 arasında; soyutlanma için, .63-.78 arasında; bilinçli farkındalık için .62-.80 arasında ve aşırı özdeşim kurma ise .65-.78 arasındadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı .92’dir. Alt ölçekler için ise sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75, .81’dir (Neff, 2003a).

#### ***Pozitif Negatif Duygu Ölçeği:***

Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) bireylerin olumlu ve olumsuz duygularının belirlenmesi amacıyla Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilmiştir. (Watson, Clark, ve Tellegen, 1988). Ölçek toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekle olumlu duygulanım (10 Madde) ve olumsuz duygulanımdan (10 madde) oluşan iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Her bir madde “çok az veya hiç=1 ile çok fazla=5” arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye Gençöz (2000) tarafından uyarlanmıştır. Orijinali ile benzer bir yapıda uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının pozitif duygulanım için .83 negatif duygulanım ise .86 olarak ortaya konmuştur (Gençöz, 2000). Üç hafta aralıkla yapılan test tekrar test güvenilirliğinin pozitif duygu ve negatif duygu için sırasıyla .45 ve .54 olarak ortaya konmuştur.

#### ***Depresyon Stres Anksiyete Ölçeği (DASS-42)***

Depresyon, anksiyete ve stres belirtilerini ölçek üzere hazırlanan formun orijinalini Lovibond ve Lovibond (1995) geliştirmiştir. Orijinal ölçek her alt boyut için 14 madde toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçeye Bilgel ve Bayram (2010) tarafından uyarlanmıştır.



Ölçeğin ilk hali üniversite öğrencileri için yapılmıştır (Bilgel ve Bayram, 2010). Ölçeğin ergen ise formu Akkuş-Çatuk ve Kaya (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 3 alt boyutlu olup her bir alt boyut ise 14 maddeden oluşmaktadır. DASS-42'nin iç tutarlılık katsayısı depresyon alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır (Akkuş-Çatuk ve Kaya, 2018). Madde toplam kolerasyonu ise depresyon için .46-.72 arasındadır.

### **Çalışma 1**

**Katılımcılar:** Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formu Antalya ilindeki özel okula devam eden 52 lise öğrencisine uygulanmıştır. Öz anlayış ölçeğinin orijinal hali ve Türkçe versiyonu ölçeğin dil geçerliğini kontrol etmek amacıyla iki defa uygulanmıştır.

**Süreç:** Orijinal ölçek Akdeniz üniversitesi ve Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesindeki üç farklı İngilizce bölümü öğretim üyelerince Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Sonrasında iyi derecede İngilizce dil bilgisine sahip psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü üç öğretim üyesince ölçek Türkçeye çevrilmiş ve iki form karşılaştırılarak uygun değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin son hali Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu iki uzman tarafından kontrol edilmiştir.

**Sonuçlar:** Dilsel eşgeçerlik için 52 kişiye uygulama yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Türkçe ve İngilizce formlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir ( $r=90$ ,  $p<.001$ ). Bu sonuca göre ölçeğin dilsel eşgeçerliğinin sağlandığı görülmüştür.

### **Çalışma 2**

Bu kısımda Öz anlayış ölçeğinin tek boyutlu ve iki boyutlu yapısının geçerlik ve güvenilirliğine bakılmıştır.

**Katılımcılar:** Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 7 farklı lise türünden rastgele seçilmiş 433 ergenle yürütülmüştür (%55 erkek; %45 kadın). Katılımcılar 14 ile 18 yaş arasında değişmektedir (M: 16,16 yaş; SD: 1,18).

### **Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun Tek Boyutlu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Analiz yapılmadan önce veriler gözden geçirilmiş, uç değer analizi yapılmıştır. Buna göre uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin normal şartı test edilmiş çarpıklık değerlerinin .07 ile 1.15 arasında ve basıklık değerlerinin ise .09 ile 1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca histogramlar, z değerleri ve Q-Q plotlar incelenmiş ve sonuç olarak verilerin normal aralıkta olduğu belirlenmiştir.

Öz anlayış ölçeğinin tek boyutlu formunun ergenlerdeki doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş uyum iyiliği değerlerinin istenenin altında olduğu tespit edilmiştir. Madde 3 ile madde 10 ve madde 7 ile madde 20 arasında hata kovaryansı yapılmış ve yapılan düzeltmelerden sonra istenen değerlere ulaşılmıştır. Buna göre Öz anlayış Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri incelendiğinde ölçeğin Ki-kare Testinin (1190) serbestlik derecelerine oranının (296) ( $X^2/df$ ) 4; GFI .81; CFI .91; NFI .89; NNFI .90; IFI .91;

TLI .91; RMSEA .08; SRMR .04 olduğu görülmektedir. GFI sınırın altında olmasına rağmen diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin bütün içinde değerlendirildiğinde ölçeğin kabul edilebilir yapıya sahip olduğu öne sürülebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Schreiber, Nora, Stage, Barlow, ve King, 2006). Öz anlayış ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri, standart hataları ve z değerleri ve **R<sup>2</sup> değerleri** tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun Maddelerine İlişkin ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar (n:433)**

Maddeler	Faktör yükü	Std. Hata	z-değeri	P	R <sup>2</sup>
Ö01	1.141	0.052	21.878	< .001	0.727
Ö02	1.179	0.054	21.742	< .001	0.722
Ö03	-1.036	0.050	-20.628	< .001	0.675
Ö04	1.395	0.129	10.798	< .001	0.246
Ö05	-1.063	0.056	-19.025	< .001	0.605
Ö06	1.147	0.060	18.972	< .001	0.603
Ö07	-0.977	0.056	-17.439	< .001	0.535
Ö08	1.196	0.060	19.810	< .001	0.639
Ö09	-1.158	0.057	-20.183	< .001	0.656
Ö010	-1.049	0.055	-19.228	< .001	0.614
Ö011	1.139	0.057	20.101	< .001	0.652
Ö012	-1.008	0.057	-17.746	< .001	0.548
Ö013	1.188	0.060	19.896	< .001	0.643
Ö014	-0.984	0.055	-17.895	< .001	0.555
Ö015	-0.934	0.057	-16.351	< .001	0.486
Ö016	1.152	0.061	18.965	< .001	0.602
Ö017	-1.046	0.058	-18.076	< .001	0.563
Ö018	0.966	0.057	16.815	< .001	0.507
Ö019	-1.233	0.055	-22.583	< .001	0.757
Ö020	1.247	0.061	20.448	< .001	0.667
Ö021	1.248	0.057	21.705	< .001	0.720
Ö022	-1.097	0.057	-19.315	< .001	0.618
Ö023	-1.192	0.057	-21.006	< .001	0.691
Ö024	1.227	0.056	21.798	< .001	0.724
Ö025	1.150	0.058	19.812	< .001	0.639
Ö026	-1.160	0.058	-19.976	< .001	0.646

Tablo 1 incelendiğinde öz anlayış ölçeği ergen formu maddelerinin yapı ile anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Öz anlayış ölçeği ergen formunun sağlıklı yapı olarak gösterilebilmesi için maddelerinin faktör yüklerinin önerilen değerler arasında olması beklenmektedir. Literatürde yakınsama geçerliği (convergent validity) için alt boyutların faktör

yüklerinin ortalama .50 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Peterson, 2000). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin yakınsama geçerliliğine kanıt teşkil ettiği söylenebilir. Tek boyutlu öz anlayış ölçeğinin maddelerinin  $R^2$  değerleri incelendiğinde .25 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Cohen (1988)  $R^2$  değerleri için 0.26 yüksek, 0.13 orta ve 0.02 düşük değerler olduğunu söylemiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi tek boyutlu öz anlayış ölçeği için bu değerlerin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında McDonald omega, Cronbach alfa ve Gutmann lambda değerleri hesaplanmıştır. Buna göre McDonald's  $\omega$  .57, Cronbach's  $\alpha$  .70 ve Gutmann's  $\lambda_6$  ise .65 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik için Cronbach alfa 0.70’den büyük olmasının çok iyi değer olduğu belirtilmektedir (Nunnally, 1994). Ölçeğin Cronbach alfa değeri bunu sağlamakta ve ölçek tek boyutlu haliyle geçerli bir yapı sunmaktadır.

### **b) Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun İki Boyutlu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Öz anlayış ölçeğinin iki boyutlu formunun ergenlerdeki doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlık için uyum iyiliği değerlerinin istenenin çok az altında olduğu görülmüştür. Madde 3 ile madde 10 ve madde 14 ile madde 15 arasında hata kovaryansı yapılmış ve yapılan düzeltmelerden sonra istenen değerlere ulaşılmıştır.

Buna göre iki faktörlü Öz anlayış Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri incelendiğinde ölçeğin Ki-kare Testinin (1055) serbestlik derecelerine oranının (296) ( $X^2/df$ ) 3.5; GFI .85; CFI .93; NFI .90; NNFI .92; IFI .93; TLI .92; RMSEA .07; SRMR .03 olduğu görülmektedir. GFI sınırın altında olmasına rağmen diğer uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin bütün içinde değerlendirildiğinde ölçeğin iyi bir yapıya sahip olduğu öne sürülebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Schreiber vd., 2006). İki boyutlu Öz anlayış ölçeği Ergen Formunun maddelerinin standart faktör yükleri, standart hataları, z değerleri ve  $R^2$  değerleri tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formu Maddelerine İlişkin ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar (N:433)**

Faktörler	Maddeler	s. Faktör yükü	Std. hata	z-değeri	P	$R^2$
Kendine Yönelik Merhamet	Ö03	0.83	0.051	20.430	< .001	0.670
	Ö05	0.79	0.055	19.638	< .001	0.635
	Ö07	0.75	0.056	17.874	< .001	0.557
	Ö09	0.80	0.058	20.183	< .001	0.659
	Ö010	0.80	0.054	19.494	< .001	0.629
	Ö012	0.75	0.057	18.083	< .001	0.567
	Ö014	0.77	0.055	18.434	< .001	0.582
	Ö015	0.72	0.057	16.650	< .001	0.503
	Ö017	0.77	0.057	18.885	< .001	0.602

Ö019	0.87	0.054	22.921	< .001	0.774
Ö022	0.81	0.056	20.187	< .001	0.659
Ö023	0.84	0.057	21.349	< .001	0.709
Ö026	0.82	0.058	20.607	< .001	0.677
Kendine Yönelik Acımasızlık Ö01	0.86	0.052	22.291	< .001	0.747
Ö02	0.86	0.054	22.215	< .001	0.744
Ö04	0.51	0.129	10.985	< .001	0.256
Ö06	0.78	0.060	19.180	< .001	0.614
Ö08	0.81	0.060	20.388	< .001	0.667
Ö011	0.81	0.057	20.206	< .001	0.659
Ö013	0.81	0.059	20.350	< .001	0.665
Ö016	0.79	0.061	19.294	< .001	0.619
Ö018	0.72	0.057	17.025	< .001	0.518
Ö020	0.82	0.061	20.943	< .001	0.690
Ö021	0.86	0.057	22.258	< .001	0.745
Ö024	0.86	0.056	22.037	< .001	0.736
Ö025	0.81	0.058	20.070	< .001	0.653

Tablo 2 incelendiğinde öz anlayış ölçeği ergen formu maddelerinin yapı ile anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Öz anlayış ölçeği ergen formunun sağlıklı yapı olarak gösterilebilmesi için maddelerinin faktör yüklerinin önerilen değerler arasında olması beklenmektedir. Literatürde yakınsama geçerliği (convergent validity) için alt boyutların faktör yüklerinin ortalama .50 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Peterson, 2000). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin yakınsama geçerliliğine kanıt teşkil ettiği söylenebilir. İki boyutlu Öz Anlayış Ölçeğinin Ergen Formu maddelerinin R<sup>2</sup> değerleri incelendiğinde .26 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Cohen (1988) R<sup>2</sup> değerleri için 0.26 yüksek, 0.13 orta ve 0.02 düşük değerler olduğunu söylemiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi iki boyutlu öz anlayış ölçeği için bu değerlerin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında McDonald omega, Cronbach alfa ve Gutmann lambda değerleri hesaplanmış ve bu değerlere ilişkin sonuçlar tablo 3’te verilmiştir. Buna göre kendine yönelik merhamet güvenirlik değerleri için McDonald's  $\omega$  .96, Cronbach's  $\alpha$  .96 ve Gutmann's  $\lambda_6$  ise .96 olarak tespit edilmiştir. Kendine yönelik acımasızlık güvenirlik değerleri için McDonald's  $\omega$  .96, Cronbach's  $\alpha$  .95 ve Gutmann's  $\lambda_6$  ise .96 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik için 0.70’den büyük olması çok iyi değer olduğu belirtilmektedir (Nunnally, 1994). Her iki boyutun da güvenirlik değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İki boyutlu öz anlayış ölçeği ergen formunun güvenirlik sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. İki Boyutlu Öz Anlayış Ölçeği Güvenirlik Sonuçları**

Faktörler	Madde sayısı	Ortalama	Ss	McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	Guttman's $\lambda_6$
Kendine Yönelik Merhamet	13	2.967	0.086	0.957	0.957	0.959
Kendine Yönelik Acımasızlık	13	2.741	0.136	0.958	0.945	0.958

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmek amacı ile kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlık boyutlarının pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve depresyon ile ilişkileri incelenmiş ve sonuçlar tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Sonuçları**

Değişkenler	Kendine Yönelik Merhamet	Kendine Yönelik Acımasızlık	Pozitif	Negatif	Depresyon
Kendine Yönelik Merhamet	1	-,88**	,58**	-,65**	-,70**
Kendine Yönelik Acımasızlık	-,88**	1	-,50**	,63**	,75**
Pozitif	,58**	-,50**	1	-,64**	-,50**
Negatif	-,65**	,63**	-,64**	1	,65**
Depresyon	-,70**	,75**	-,50**	,65**	1

\*\* p=.01

Tablo 4'te görüldüğü üzere kendine yönelik merhamet beklendiği gibi pozitif duygulanımla pozitif yönde ( $r = .58$ ), negatif duygulanımla negatif yönde ( $r = -.65$ ) ve son olarak depresyon ile negatif yönde ( $r = -.70$ ) ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Kendine yönelik acımasızlık ise pozitif duygulanım ile negatif yönde ( $r = -.50$ ), negatif duygulanım pozitif yönde ( $r = .63$ ) ve son olarak depresyon ile pozitif yönde ( $r = .75$ ) ilişki içinde olarak tespit edilmiştir.

#### **Alt Faktörlerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Öz anlayış ölçeğinin altı faktörlü formunun ergenlerdeki doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş uyum iyiliği değerlerinin istenen düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Öz anlayış ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ölçeğin Ki-kare Testinin (801.09) serbestlik derecelerine oranının (284) ( $X^2/df$ ) **2.81**; GFI .89; CFI .92; NFI .90; NNFI .91; IFI .90; TLI .91; RMSEA .07; SRMR .04 olduğu görülmektedir. GFI tam sınırdadır olmasına rağmen diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin bütün içinde değerlendirildiğinde ölçeğin kabul edilebilir yapıya sahip olduğu öne sürülebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Schreiber vd., 2006).

Öz anlayış ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri, standart hataları ve z değerleri ve R<sup>2</sup> değerleri tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Altı Faktörlü Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun Maddelerine ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar (n:433)**

Faktörler	Maddeler	SE	Z	p	Stand. Faktör yükü	R <sup>2</sup>
Kendini yargılama	Ö01	0.0622	166.532	< .001	0.8115	0.630
	Ö08	0.0707	177.177	< .001	0.8462	0.615
	Ö011	0.0668	169.699	< .001	0.8213	0.637
	Ö016	0.0724	161.772	< .001	0.7955	0.649
	Ö021	0.0696	173.845	< .001	0.8351	0.609
Soyutlanma	Ö04	0.1815	78.055	< .001	0.4443	0.260
	Ö013	0.0703	171.513	< .001	0.8339	0.572
	Ö018	0.0680	144.432	< .001	0.7436	0.523
	Ö025	0.0699	158.530	< .001	0.7859	0.612
Aşırı Özdeşim Kurma	Ö02	0.0640	174.283	< .001	0.8338	0.770
	Ö06	0.0707	151.748	< .001	0.7605	0.651
	Ö020	0.0679	169.995	< .001	0.8251	0.710
	Ö024	0.0685	170.723	< .001	0.8224	0.666
Kendine Yönelik Merhamet	Ö05	0.0663	164.292	< .001	0.8034	0.733
	Ö012	0.0668	160.441	< .001	0.7902	0.723
	Ö019	0.0634	177.089	< .001	0.8437	0.562
	Ö023	0.0691	151.047	< .001	0.7589	0.634
	Ö026	0.0680	173.649	< .001	0.8325	0.687
Ortak Paydaşım	Ö03	0.0602	166.975	< .001	0.8225	0.699
	Ö07	0.0659	155.027	< .001	0.7810	0.675
	Ö010	0.0665	157.009	< .001	0.7903	0.669
	Ö015	0.0675	139.467	< .001	0.7239	0.618
Bilinçli Farkındalık	Ö09	0.0651	174.016	< .001	0.8387	0.680
	Ö014	0.0622	171.649	< .001	0.8311	0.755
	Ö017	0.0686	149.989	< .001	0.7606	0.756
	Ö022	0.0653	166.525	< .001	0.8153	0.643

Tablo 5 incelendiğinde öz anlayış ölçeği maddelerinin yapı ile anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Literatürde yakınsama geçerliği (convergent validity) için alt boyutların faktör yüklerinin ortalama .50 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Peterson, 2000). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin yakınsama



geçerliliğine kanıt teşkil ettiği söylenebilir. Sadece yalıtılmışlık boyutundaki 4 numaralı madde sınırda bulunmaktadır. Ancak bu madde ölçeğin geneli içinde uyumlu olduğundan ölçekte kalmasına karar verilmiştir. 6 faktörlü öz anlayış ölçeği ergen formu maddelerinin  $R^2$  değerleri incelendiğinde .25 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Cohen (1988)  $R^2$  değerleri için 0.26 yüksek, 0.13 orta ve 0.02 düşük değerler olduğunu söylemiştir. Tablo 6’da görüldüğü gibi 6 faktörlü öz anlayış ölçeği için bu değerlerin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 6. Faktör Yükleri**

Faktörler	Ortalama	Ss	Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Kendini Yargılama	2.70	1.25	0.92	0.92
Soyutlanma	2.77	1.39	0.73	0.82
Aşırı Özdeşim Kurma	2.75	1.27	0.90	0.90
Kendine Yönelik Merhamet	2.91	1.20	0.91	0.91
Ortak Paydaşım	2.96	1.12	0.87	0.88
Bilinçli Farkındalık	3.05	1.18	0.87	0.87

### **Test Tekrar Test Güvenirlilik Çalışmaları**

Ölçüm araçlarının uygunluğu için hem geçerli hem de güvenilir olması esastır. Bu nedenle geçerliliğin çalışmanın geçerli olabilmesi güvenilir olabilmesiyle mümkün olacaktır. Çalışmanın bu kısmında Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun iç tutarlılığı test-tekrar test yöntemi ile incelenmiştir.

**Katılımcılar:** Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun test tekrar test güvenirliliği analizi rastgele seçilen 60 ergenle (%52 erkek; %48 kadın) yapılmıştır. Katılımcılar 14 ile 18 yaş arasında değişmektedir (M: 16,08 yaş; SD: 1,16).

**Süreç:** Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun test-tekrar test güvenirliliği için ölçek üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır.

**Sonuçlar:** Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun tek boyutlu test tekrar test güvenirliliğinin iyi düzeydedir ( $r=82$   $p < .01$ ). Kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlık boyutlarına ait test güvenirlilikleri ise sırasıyla  $r=82$  ( $p < .01$ ) ve  $r=83$  ( $p < .01$ ) olarak bulunmuştur. Altı alt faktöre ait ölçek korelasyonları ise şu şekildedir: Kendine yönelik merhamet ( $r=77$ ,  $p < .01$ ), ortak paydaşım ( $r=76$ ,  $p < .01$ ), bilinçli farkındalık ( $r=81$ ,  $p < .01$ ), kendine yönelik acımasızlık ( $r=83$   $p < .01$ ),soyutlanma ( $r=73$ ,  $p < .0$ ) ve aşırı özdeşim kurma ( $r=78$ ,  $p < .01$ ). Bulgulardan Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun zaman içerisinde kararlı bir şekilde ölçüm yaptığını ve kabul edilebilir bir güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada Öz Anlayış Ölçeği 'nin Türk ergen örneklemini üzerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığının doğrulanması amaçlanmıştır. Veriler Antalya ilindeki yedi farklı okul türünde eğitim gören ergenlerden toplanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında pozitif yüksek düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Öz Anlayış

Ölçeği Egen Formunun hem İngilizce hem Türkçe halinin katılımcılar tarafından benzer şekilde anlaşıldığını ve dilsel eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir. Dilsel eşdeğerlik oluşturulduktan sonra Öz Anlayış Ölçeği Egen Formunun yapısı, yakınsama geçerliği ve güvenilirliği araştırılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda tek boyut ve 6 faktörlü bir yapı ortaya konmuştur (Neff, 2003a). Öz Anlayış Ölçeği yetişkin formunun Türk üniversite öğrencileri üzerindeki uyarlama çalışmalarında ölçeğin yapısı ile ilgili farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Deniz, Kesici ve Sümer (2008) yaptıkları çalışmada ölçeğin orijinalinden farklı olarak tek boyutlu bir yapı bulmuşlardır. Türk yetişkin örneklemindeki başka bir çalışmada ise Öveç, Akın ve Abacı (2007) hem toplam puan hem de 6 faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. İki çalışma arasındaki tutarsızlıktan Öz Anlayış Ölçeğinin yapı geçerliliği ile ilgili farklı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu sonucu çıkarılabilmektedir (Deniz, Kesici, ve Sümer, 2008). Bununla birlikte ölçek geliştirildikten sonra ortaya konan bulgulardan hareketle öz anlayış ölçeğinin tek boyutlu yapı ile kullanılmasının geçerliliği sorgulanmaya başlamış (Brenner vd., 2017; Costa vd., 2016; López vd., 2015; Muris, 2016b; M. J. Williams, Dalgleish, Karl, ve Kuyken, 2014) ve öz anlayışın ölçeğinde tek boyutlu yapının yerine iki boyutlu yapıyla ölçülebileceği öne sürülmüştür (Costa vd., 2016; Gilbert, McEwan, Matos, ve Ravis, 2011; López vd., 2015). Bu iki boyutlu kavramsallaştırma altında, öz anlayış, daha düşük depresyon, kaygı ve stres düzeyleriyle ilişkilendirilirken, kendine yönelik acımasızlık bu yapılarla ters yönde ilişkilendirilmiştir (Costa vd., 2016; Gilbert vd., 2011; Körner vd., 2015). Buna ek olarak kendine yönelik acımasızlığın depresyon, endişe ve stres gibi olumsuz psikolojik sonuçlarla daha da belirgin bir rol oynayabileceğini öne sürülmektedir (Costa ve ark., 2016; López ve ark., 2015; Muris, 2016; Muris ve Petrocchi, 2016; Neff, , 2016). Dahası ölçeğin negatif bileşenlerinin öz anlayıştan çok soyutlanma, ruminasyon ve kendine yönelik eleştiriyi ölçtüğü ile ilgili kaygılardan bahsedilmektedir (MacBeth ve Gumley, 2012; Muris, 2016a). Başka bir çalışmada ise toplam puanın negatif bileşenleri içerdiğinden ve negatif bileşenlerin ise psikopatoloji ile daha güçlü bir şekilde ilişkilendirildiğinden tek boyutlu yapı konusu tartışılmıştır (Muris ve Petrocchi, 2017). Bununla birlikte öz anlayışın olumlu ve olumsuz bileşenleri arasında bir etkileşim gerektirdiği ifade edilmiş ve testin üç pozitif üç negatif bileşen içeren altı faktörlü yapısının ve bir boyutunun olması gerektiği vurgulanmıştır (Neff, 2003b, 2016). Sonuç olarak orijinal yayından sonra öz anlayışın yapısı ile ilgili bazı yazarlar altı faktörlü modele dair veriler ortaya koymuş (Azizi, Mohammadkhani, Foroughi, Lotfi, ve Bahramkhani, 2013; Castilho, Pinto-Gouveia, ve Duarte, 2015; Mantzios, Wilson, ve Giannou, 2015) bazı çalışmalar ise ölçeğin yapısı ile ilgili farklı sonuçlar ortaya koymuştur (Brenner vd., 2017; Kumlander vd., 2018; López vd., 2015; Petrocchi, Ottaviani, ve Couyoumdjian, 2014). Yaygın olarak önerilen yapının ise olumlu maddelerin toplamı ve negatif maddelerin toplamını ortaya koyan kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlıktan oluşan iki boyutlu ve altı faktörlü bir yapı olduğu ifade edilmektedir (Gilbert vd., 2011). Önerilen bu yapının Hollanda (López vd., 2015), Portekiz (Costa vd., 2016), İspanya (Garcia-Campayo vd., 2014) ve İran (Azizi vd., 2013) gibi farklı kültürlerde ve dillerde de işlediği görülmektedir. Literatürdeki tüm bu tartışmaya katkı sağlaması ve ölçeğin tek boyut veya iki boyut olması

gerekliliği ile ilgili tartışmalarının Türk ergen örnekleminde incelenmesi için hem tek boyutlu hem iki boyutlu geçerlik ve güvenirlik incelemesi yapılmıştır. Her iki boyutta da ölçeğin madde homojenliği ve iç tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tek boyutlu güvenirlik çalışmaları için McDonald omega, Cronbach alfa ve Gutmann lambda değerleri sonuçlarının da kabul edilebilir değer sınırları içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. İki boyutlu yapının güvenirlik geçerliğine ait sonuçların ise hem kendine yönelik merhamet hem de kendine yönelik acımasızlık boyutlarının güvenirliklerinin mükemmel düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlardan Türk ergen örneklemini için uyarlanan yapıyı hem tek boyut hem iki boyutlu olarak desteklediği görülmektedir. Fakat iki boyutlu yapının (kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlık) tek boyutlu yapıya göre daha iyi işlediği ve kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç Neff (2003a, 2003b)'in ortaya koyduğu yapı ile tam uyumlu olmasa da tutumların pozitif ve negatif şekilde var olduğunu gösteren bazı araştırmalar ile psikometrik olarak (Cacioppo, Gardner, ve Berntson, 1999) duyguların tek boyutlu olmaktan çok çift boyutlu olduğu (Weiss ve Cropanzano, 1996) görüşü ile tutarlıdır. Dolayısıyla kendine yönelik acımasızlık ve kendine yönelik merhametin farklı yapılar olduğu görüşünü desteklemektedir (Costa vd., 2016; Kumlander vd., 2018; López vd., 2015).

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini test etmek amacı ile kendine yönelik merhamet ve kendine yönelik acımasızlık boyutlarının pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve depresyon ile ilişkileri incelenmiş ve kendine yönelik merhametin pozitif duygulanım pozitif yönde ( $r = .58$ ), negatif duygulanım negatif yönde ( $r = -.65$ ) ve son olarak depresyon ile negatif yönde ( $r = -.70$ ) ilişki içinde olduğu görülmüştür. Kendine yönelik acımasızlık boyutunun ise pozitif duygulanım ile negatif yönde ( $r = -.50$ ), negatif duygulanım pozitif yönde ( $r = .63$ ) ve son olarak depresyon ile pozitif yönde ( $r = .75$ ) ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmamız bulgularının Öz Anlayış Ölçeği Ergen Formunun yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Öz Anlayış ile ilgili ergenlik dönemi çalışmalarının etkililiğini ölçmede önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akın, A., Abacı, R., ve Öveç, Ü. (2007). Öz-Bilinç Ölçeği'nin Türkçe Formunun Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 257-276.
- Akkuş-Çatuk, Z., ve Kaya, M. (2018). Depresyon, Anksiyete Ve Stres Ölçeği (Dass-42) Lise Formu: Türkçe Geçerlik Ve Güvenirliği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68).
- Azizi, A., Mohammadkhani, P., Foroughi, A. a., Lotfi, S., ve Bahramkhani, M. (2013). The Validity and Reliability of the Iranian Version of the Self-Compassion Scale *Practice in Clinical Psychology*. 1(3), 149-155.
- Barnard, L. K., ve Curry, J. F. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, Correlates, ve Interventions. *15*(4), 289-303. doi:10.1037/a0025754

- Bilgel, N., ve Bayram, N. (2010). Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42): psychometric properties/Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (DASS-42) türkçeye uyarlanmış şeklinin psikometrik özellikleri. *Archives of Neuropsychiatry*, 47(2), 118-127.
- Bluth, K., ve Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies* 23(7), 1298-1309. doi:10826-013-9830-2
- Breines, J. G., Thoma, M. V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X., ve Rohleder, N. (2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. *Brain, Behavior, and Immunity*, 37, 109-114. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2013.11.006>
- Brenner, R. E., Heath, P. J., Vogel, D. L., ve Credé, M. (2017). Two is more valid than one: Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale (SCS). *J Couns Psychol*, 64(6), 696-707. doi:10.1037/cou0000211
- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., ve Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 839-855. doi:10.1037/0022-3514.76.5.839
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., ve Duarte, J. (2015). Evaluating the Multifactor Structure of the Long and Short Versions of the Self-Compassion Scale in a Clinical Sample. 71(9), 856-870. doi:<https://doi.org/10.1002/jclp.22187>
- Cleare, S., Gumley, A., Cleare, C. J., ve O'Connor, R. C. (2018). An Investigation of the Factor Structure of the Self-Compassion Scale. *Mindfulness*, 9(2), 618-628. doi:10.1007/s12671-017-0803-1
- Coroiu, A., Kwakkenbos, L., Moran, C., Thombs, B., Albani, C., Bourkas, S., . . . Körner, A. (2018). Structural validation of the Self-Compassion Scale with a German general population sample. *PLoS One*, 13(2), e0190771. doi:10.1371/journal.pone.0190771
- Costa, J., Marôco, J., Pinto-Gouveia, J., Ferreira, C., ve Castilho, P. (2016). Validation of the Psychometric Properties of the Self-Compassion Scale. Testing the Factorial Validity and Factorial Invariance of the Measure among Borderline Personality Disorder, Anxiety Disorder, Eating Disorder and General Populations. 23(5), 460-468. doi:<https://doi.org/10.1002/cpp.1974>
- Cummings, C. M., Caporino, N. E., ve Kendall, P. C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816-845. doi:10.1037/a0034733

- Deniz, M. E., Kesici, Ş., ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of Turkish Version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(9), 1151-1160. doi:10.2224/sbp.2008.36.9.1151
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., ve Einstein, D. A. (2019). Self-Compassion Interventions and Psychosocial Outcomes: a Meta-Analysis of RCTs. *Mindfulness*, 10(8), 1455-1473. doi:10.1007/s12671-019-01134-6
- Garcia-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marin, J., López-Artal, L., ve Demarzo, M. M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health Qual Life Outcomes*, 12, 4. doi:10.1186/1477-7525-12-4
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*: Guilford Press.
- Germer, C. K. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? In *Mindfulness and psychotherapy*, 2nd ed. (pp. 3-35). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Gilbert, P. (2014). *Mindful compassion: How the science of compassion can help you understand your emotions, live in the present, and connect deeply with others*: New Harbinger Publications.
- Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., . . . Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, 4(1), 4. doi:10.1186/s40639-017-0033-3
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., ve Ravis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. 84(3), 239-255. doi:<https://doi.org/10.1348/147608310X526511>
- Gilbert, P., ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. 13(6), 353-379. doi:<https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gill, C., Watson, L., Williams, C., ve Chan, S. W. Y. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.004>
- Hollis-Walker, L., ve Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>



- Hu, L. t., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Játiva, R., ve Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse ve Neglect*, 38(7), 1180-1190. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.005>
- Joeng, J. R., ve Turner, S. L. (2015). Mediators between self-criticism and depression: Fear of compassion, self-compassion, and importance to others. *J Couns Psychol*, 62(3), 453-463. doi:10.1037/cou0000071
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483. doi:10.1007/s12671-015-0456-x
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.
- Körner, A., Coroiu, A., Copeland, L., Gomez-Garibello, C., Albani, C., Zenger, M., ve Brähler, E. (2015). The Role of Self-Compassion in Buffering Symptoms of Depression in the General Population. *PLoS One*, 10(10), e0136598. doi:10.1371/journal.pone.0136598
- Kumlander, S., Lahtinen, O., Turunen, T., ve Salmivalli, C. (2018). Two is more valid than one, but is six even better? The factor structure of the Self-Compassion Scale (SCS). *PLoS One*, 13(12), e0207706. doi:10.1371/journal.pone.0207706
- Liao, K. Y.-H., Kashubeck-West, S., Weng, C.-Y., ve Deitz, C. (2015). Testing a mediation framework for the link between perceived discrimination and psychological distress among sexual minority individuals. *J Couns Psychol*, 62(2), 226-241. doi:10.1037/cou0000064
- López, A., Sanderman, R., Ranchor, A. V., ve Schroevers, M. J. (2018). Compassion for Others and Self-Compassion: Levels, Correlates, and Relationship with Psychological Well-being. *Mindfulness*, 9(1), 325-331. doi:10.1007/s12671-017-0777-z
- López, A., Sanderman, R., Smink, A., Zhang, Y., van Sonderen, E., Ranchor, A., ve Schroevers, M. J. (2015). A Reconsideration of the Self-Compassion Scale's Total Score: Self-Compassion versus Self-Criticism. *PLoS One*, 10(7), e0132940. doi:10.1371/journal.pone.0132940
- MacBeth, A., ve Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545-552. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>



- Mantzios, M., Wilson, J. C., ve Giannou, K. (2015). Psychometric Properties of the Greek Versions of the Self-Compassion and Mindful Attention and Awareness Scales. *Mindfulness*, 6(1), 123-132. doi:10.1007/s12671-013-0237-3
- Marsh, I. C., Chan, S. W. Y., ve MacBeth, A. (2018). Self-compassion and Psychological Distress in Adolescents—a Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011-1027. doi:10.1007/s12671-017-0850-7
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., ve Heaven, P. C. L. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116-121. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.013>
- Muris, P. (2016a). A protective factor against mental health problems in youths? A critical note on the assessment of self-compassion. *Journal of child family studies* 25(5), 1461-1465. doi:10.1007/s10826-015-0315-3
- Muris, P. (2016b). A protective factor against mental health problems in youths? A critical note on the assessment of self-compassion. *Journal of child family studies* 25(5), 1461-1465. doi: 10.1007/s10826-015-0315-3
- Muris, P., Otgaar, H., Meesters, C., Heutz, A., ve van den Hombergh, M. (2019). Self-compassion and Adolescents' Positive and Negative Cognitive Reactions to Daily Life Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1433-1444. doi:10.1007/s10826-019-01353-4
- Muris, P., ve Petrocchi, N. (2017). Protection or Vulnerability? A Meta-Analysis of the Relations Between the Positive and Negative Components of Self-Compassion and Psychopathology. 24(2), 373-383. doi:<https://doi.org/10.1002/cpp.2005>
- Neff, K. D. (2003a). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi:10.1080/15298860309027
- Neff, K. D. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. doi:10.1080/15298860309032
- Neff, K. D. (2016). "The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion": Erratum. *Mindfulness*, 7(4), 1009-1009. doi:10.1007/s12671-016-0560-6
- Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z., ve Costigan, A. (2020). Development and Validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment*, 1-14. doi:10.1080/00223891.2020.1729774
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>

- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., ve Hsieh, Y.-P. (2008). Self-Compassion and Self-Construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *39(3)*, 267-285. doi:10.1177/0022022108314544
- Neff, K. D., Rude, S. S., ve Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, *41(4)*, 908-916. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002>
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Yarnell, L. M., Arimitsu, K., Castilho, P., Ghorbani, N., . . . Mantzios, M. (2019). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological Assessment*, *31(1)*, 27-45. doi:10.1037/pas0000629
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*: Tata McGraw-hill education.
- Peterson, R. A. (2000). A Meta-Analysis of Variance Accounted for and Factor Loadings in Exploratory Factor Analysis. *Marketing Letters*, *11(3)*, 261-275. doi:10.1023/A:1008191211004
- Petrocchi, N., Ottaviani, C., ve Couyoumdjian, A. (2014). Dimensionality of self-compassion: translation and construct validation of the self-compassion scale in an Italian sample. *Journal of Mental Health*, *23(2)*, 72-77. doi:10.3109/09638237.2013.841869
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, *48(6)*, 757-761. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023>
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., ve Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and Emotion Regulation Difficulties in Generalized Anxiety Disorder: Preliminary Evidence for Independent and Overlapping Contributions. *Behavior Therapy*, *40(2)*, 142-154. doi:<https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.04.001>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of statistical software*, *48(2)*, 1-36.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., ve King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, *99(6)*, 323-338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
- Shapira, L. B., ve Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, *5(5)*, 377-389. doi:10.1080/17439760.2010.516763
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., ve Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse ve Neglect*, *35(10)*, 887-898. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.07.003>

- Team, R. C. (2013). R: A language and environment for statistical computing.
- Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., ve Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(1), 123-130. doi:<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.08.011>
- Watson, D., Clark, L. A., ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality social psychology* 54(6), 1063.
- Weiss, H. M., ve Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews, Vol. 18*. (pp. 1-74). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Williams, J. L. (2013). *Examining the moderating effects of adolescent self-compassion on the relationship between social rank and depression*. (Master of Education), University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Williams, M. J., Dagleish, T., Karl, A., ve Kuyken, W. (2014). Examining the factor structures of the Five Facet Mindfulness Questionnaire and the Self-Compassion Scale. *Psychological Assessment*, 26(2), 407-418. doi:10.1037/a0035566
- Wilson, A. C., Mackintosh, K., Power, K., ve Chan, S. W. Y. (2019). Effectiveness of Self-Compassion Related Therapies: a Systematic Review and Meta-analysis. *Mindfulness*, 10(6), 979-995. doi:10.1007/s12671-018-1037-6
- Ying, Y.-W. (2009). CONTRIBUTION OF SELF-COMPASSION TO COMPETENCE AND MENTAL HEALTH IN SOCIAL WORK STUDENTS. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 309-323. doi:10.5175/JSWE.2009.200700072
- Zessin, U., Dickhäuser, O., ve Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. 7(3), 340-364. doi:<https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

## Yetişkinlerde Yaşam Doyumunun Yordayıcılarının İncelenmesi

*Dr. Öğr. Gör. Mehmet Enes Sağar*

### Özet

**Amaç:** Bu çalışmada; psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenlerinin yetişkinlerin yaşam doyumu düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışmanın araştırma grubunu 2021 yılında Türkiye’de Ege Bölgesinde yaşayan 192 (%48.2) erkek ve 206 (%51.8) kadın olmak üzere toplam 398 yetişkin oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş ortalaması 43.86’dır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yaşam Doyumu Ölçeği, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği, Öz-Denetim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta yoluyla yetişkinlere gönderilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılması esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda yetişkinler bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın bulgular kısmında; ilk olarak araştırma grubunun yaşam doyumu, psikolojik sağlık ve öz-denetim puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları verilmiştir. Araştırma grubunun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; yaşam doyumu ( $\bar{X}=27.36$ ;  $S=4.74$ ), psikolojik sağlık ( $\bar{X}=73.30$ ;  $S=13.23$ ) ve öz-denetim ( $\bar{X}=72.99$ ;  $S=17.70$ ) olarak belirlenmiştir. Ayrıca yaşam doyumu, psikolojik sağlık ve öz-denetim arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmış ve yaşam doyumu ile psikolojik sağlık ( $r=.473$ ,  $p<.01$ ) ve öz-denetim ( $r=.430$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçlarına göre ise psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenleri birlikte yetişkinlerin yaşam doyumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %24’ünü ( $R=.490$ ;  $R^2=.240$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen psikolojik sağlık değişkeninin yaşam doyumunu yordamada beta katsayısı .473’tür. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucunun anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t=10.67$ ,  $p<.01$ ). Tek başına psikolojik sağlık değişkeni yaşam doyumunun yaklaşık olarak %22’sini açıklamaktadır ( $R=.473$ ;  $R^2=.223$ ). Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele psikolojik sağlık değişkeninin yanı sıra öz-denetim değişkeni de girmiştir. Yaşam doyumunu etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenleri birlikte yaşam doyumunun yaklaşık olarak %24’ünü açıklamaktadır ( $R=.490$ ;  $R^2=.240$ ). Psikolojik sağlık değişkeninin beta katsayısı .338; öz-denetim değişkeninin beta katsayısı .187’dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t



testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t_{ps}=5.36, p<.01/ t_{DÖ}=2.96, p<.01$ ). Modeldeki değişkenlere ilişkin beta değerleri dikkate alındığında yetişkinlerin yaşam doyumunu birinci sırada “psikolojik sağlamlık”, ikinci sırada “öz-denetim” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumunu üzerindeki göreceli önem sırası, psikolojik sağlamlık ve öz-denetimdir.

**Sonuç:** Araştırma sonucunda yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenlerinin yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin, Yaşam Doyumu, Psikolojik Sağlamlık, Öz-Denetim.

## Investigation of Predictors of Life Satisfaction in Adults

### Abstract

**Aim:** In this study, the extent to which resilience and self-control variables predicted the life satisfaction levels of adults was examined.

**Method:** The research was conducted based on the relational screening model. The research group of this study consisted of a total of 398 adults, 192 (48.2%) men and 206 (51.8%) women, living in the Aegean Region of Turkey in 2021. The average age of the research group is 43.86. In the research, Life Satisfaction Scale, Adult Resilience Measure, Self-Control Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. Research data were collected via Google Form online (online) method. In this direction, data collection tools prepared via Google Form were sent to adults via e-mail and they were invited to the research. Participation of volunteers in the study was based on, and informed consent was obtained from the individuals before participating in the study. In addition, the confidentiality principle was taken into account during the data collection process and adults were informed about this issue. The data obtained in the study were analyzed with the multiple linear regression analysis (stepwise) method.

**Results:** In the findings part of the research; first, the arithmetic mean and standard deviation values of the research group's life satisfaction, resilience and self-control scores, then the simple correlation analysis coefficients for the variables, and finally the multiple linear regression analysis (stepwise) results were given. Arithmetic mean and standard deviation values of the research group were determined as life satisfaction ( $\bar{X}=27.36$ ;  $S=4.74$ ), resilience ( $\bar{X}=73.30$ ;  $S=13.23$ ) and self-control ( $\bar{X}=72.99$ ;  $S=17.70$ ). In addition, the relationships between life satisfaction, resilience, and self-control were examined using a simple correlation analysis method. It was determined that there is a positive and significant relationship between life satisfaction and both resilience ( $r=.473$ ,  $p<.01$ ) and self-control ( $r=.430$ ,  $p<.01$ ). According to the multiple linear regression analysis (stepwise) results, resilience and self-control variables together explain approximately 24% ( $R=.490$ ;  $R^2=.240$ ,  $p<.01$ ) of the total variance in adult life satisfaction. The beta coefficient of the resilience variable examined in the first step of the stepwise regression analysis in predicting life satisfaction is .473. It was determined that the t test result regarding the significance of the beta coefficient was at a significant level ( $t=10.67$ ,  $p<.01$ ). The resilience variable alone explains approximately 22% of life satisfaction ( $R=.473$ ;  $R^2=.223$ ). In the second step of the stepwise regression analysis, besides the resilience variable, the self-control variable was also included in the model. When other variables affecting life satisfaction are kept constant, resilience and self-control variables together explain approximately 24% of life satisfaction ( $R=.490$ ;  $R^2=.240$ ). The beta coefficient of the resilience variable was .338; the beta coefficient of the self-control variable is .187. It was determined that the t-test results regarding the significance of the beta coefficient were at a significant level. ( $t_R=5.36$ ,  $p<.01$ /  $t_{SC}=2.96$ ,  $p<.01$ ). Considering the beta values of the variables in the model, it was determined that the “resilience” variables in the first place and the “self-control” variables





in the second place significantly predicted the life satisfaction of adults. In other words, the relative importance of the predictor variables on life satisfaction is resilience and self-control.

**Conclusion:** As a result of the research, it was determined that resilience and self-control variables significantly predicted life satisfaction in adults.

**Keywords:** Adult, life satisfaction, resilience, self-control.

## Giriş

Kişilerin mutlu olmasını ve iyi oluşunu sağlayan etmenler merak uyandıran önemli konular arasındadır. Yaşamdan doyum almayı sağlayan ve ruh sağlığı üzerinde olumlu derecede önemli etki gösteren önemli kavramlardan bir tanesi olan yaşam doyumunu oldukça dikkat çeken konular arasındadır (Diener, 1984; Diener, 1995; Diener & Suh, 1997; Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961).

Yaşam doyumunu alanyazına ilk defa Neugarten, Havighurst ve Tobin (1961) tarafından alanyazına sunulmuştur. Yaşam doyumunu kişinin sahip olduğu ile beklentilerinin karşılaştırılma yapılması sonucu ortaya çıkan durum şeklinde tanımlanmaktadır. Kişinin kendine göre oluşturduğu kriterleri çerçevesinde tüm yaşantısını veya yaşam kalitesini olumlu biçimde değerlendirmesi olarak da ifade edilmektedir (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961; Shin & Johnson, 1978). Yaşam doyumunu kişinin yaşamında bir durumdan doyum alması değil; genel olarak yaşamının tamamını bütün olarak değerlendirmesi sonucunda yaşamından duyduğu doyum ve memnuniyet olarak nitelendirilmektedir (Diener, 1984; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Diener & Lucas, 1999). Bu bağlamda yaşam doyumunu kişinin kendi ölçütleri doğrultusunda tüm yaşantısını pozitif bir biçimde değerlendirmesi olarak ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde yaşam doyumunun benlik saygısı (Arslan, Hamarta & Uslu, 2010; Chen, Cheung, Bond & Leung, 2006; Zhao, Wang & Kong, 2014); öznel iyi oluş (Castellá Sarriera, Bedin, Tiago Calza & Casas, 2015), öz-yeterlik (Burger & Samuel, 2017; Cicerone & Azulay, 2007); iyimserlik (Bal & Gülcan, 2014; Lin, Chiang & Liu, 2010); sosyal destek (Zhou & Lin, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonuçları doğrultusunda yaşam doyumunun farklı değişkenlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenlerinin yaşam doyumunu değişkeni ile ilişkili ve yaşam doyumunun anlamlı düzeyde birer yordayıcıları olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada yetişkinlerde yaşam doyumunu değişkeni ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden psikolojik sağlamlık; kişinin zorlu veya tehditkar koşullar ile karşılaşmasına rağmen bunlarla başarılı bir biçimde başa çıkarak uyumlu yaşayabilmesidir (Masten, Best & Garmezy, 1990). Bir başka ifade ile kişinin yaşamında karşılaştığı talihsizliklerden sonra uyum ve cesaret göstermesini sağlayan, kişiyi sıkıntıyla ilişkili olan psikolojik risklere karşı koruyan mekanizmalar olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987; Wagnild & Young, 1990). Kişinin yaşamda karşılaşmış olduğu zorlu ve stresli durumların negatif etkileri ile cesaretli ve uyumlu bir biçimde başa çıkabilmesidir (Masten, Best & Garmezy, 1990; Wagnild & Young, 1993). Bu bağlamda hayatındaki zorluklarla mücadele ederek çevresine pozitif bir şekilde adaptasyon sağlayabilmeyi başarabilen, psikolojik sağlamlığı yüksek düzeyde olan yetişkinlerin yaşam doyumunu düzeylerinin de yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla yaşam doyumunun psikolojik sağlamlık ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada incelenen diğer kavram ise öz-denetimdir. Kişinin fiziksel ve duygusal tepkileri düzenleyerek, anlık hazzını geciktirmesi ve dürtüsel davranmaması olarak tanımlanmaktadır

(Rosenbaum, 1980). Başka bir ifade ile kişinin başarılı biçimde dürtülerini geçersiz hale getirebilmesi olarak da nitelendirilmektedir (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998). Kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını hedeflerine göre şekillendirerek içsel tepkilerini değiştirmesi veya yok sayması, istemediği davranışlarını kesintiye uğratabilmesi ya da dürtülerine sınırlama koyabilmesi olarak ifade edilebilmektedir (Muraven, Baumeister, & Tice, 1999; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Kişinin dünyası ve kendisi arasında daha ideal bir uyum sağlayabilmesi bakımından kendini uyarlaması ve değiştirmesi olarak değerlendirilebilmektedir (Duyan, Gülden & Gelbal, 2012). Bu bağlamda dürtüsel istekler karşısında kendi kendini kontrol ve disiplin edebilmeyi sağlayabilen, öz-denetimi yüksek düzeyde olan yetişkinlerin yaşam doyumu düzeylerinin de yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla yaşam doyumunun öz-denetim ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Yaşam doyumunu kişinin kendi belirlemiş olduğu ölçütleri doğrultusunda tüm yaşantısını olumlu biçimde değerlendirerek yaşamından doyum ve memnuniyet alabilmesidir. Kişinin yaşamını pozitif olarak değerlendirebilmesi yaşamdan doyum alabilmesinin belirleyicisi olabilir. Bu bağlamda yaşam doyumunu kişinin yüksek düzeyde yaşamından memnuniyet duyması olarak ifade edilebilir. Yaşam dönemleri içinde önemli bir yeri olan yetişkinlik döneminde yaşam doyumunu düzeyinin yüksek olması yetişkinlerin yaşamından memnun olması daha düzenli biçimde görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca yetişkinlerin ileri yaşam dönemlerinde de pozitif hissetmelerine katkı sunabilir. Yukarıda sunulmuş olan yaşam doyumunu konusunda yapılan alanyazın taraması bağlamında yaşam doyumunun çeşitli gruplar ve değişkenler ile incelendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak alanyazında yetişkinlerle yapılan çalışmalar ile psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenleriyle yaşam doyumunun birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yetişkinlere ilişkin gerçekleştirilecek olan önleyici, iyileştirici ruh sağlığı çalışmaları bakımından da yapılan bu araştırmanın çok önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmada, psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenlerinin yetişkinlerin yaşam doyumunu düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenleri yetişkinlerin yaşam doyumunu düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeye ilişkin bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

### Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2021 yılında Türkiye’de Ege Bölgesinde yaşayan yaşayan 192 (%48.2) erkek, 206 (%51.8) kadın olmak üzere toplam 398 yetiştikenden oluşmuştur. Tablo 1’de araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Araştırma grubunun yaş ortalaması 43.86 olup; yaş aralığı 31-56 yaş arasındadır.

**Tablo 1. Araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Erkek	192	48.2
Kadın	206	51.8
Toplam	398	100

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Yaşam Doyumunu Ölçeği***

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985)’in geliştirdiği ölçek Köker (1991) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 5 madde ve 7’li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yaşam doyumunun yüksekliğini ifade eder. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85 belirlenmiştir (Köker, 1991). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .82 olduğu belirlenmiştir.

#### ***Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği***

Liebenberg, Ungar ve Vijver (2012)’in geliştirdiği Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-28) temel alınarak Arslan (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 21 madde ve 5’li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan kişilerin psikolojik sağlamlığının yüksekliğini ifade eder. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94 belirlenmiştir (Arslan, 2015). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir.

#### ***Öz-Denetim Ölçeği***

Rosenbaum (1980)’un geliştirdiği ölçek Duyan Gülden ve Gelbal (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 36 madde ve 6’lı likert tipinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan öz-denetimin yüksekliğini ifade eder. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80 belirlenmiştir (Duyan, Gülden & Gelbal, 2012). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanlarında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .82 olduğu belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta ve sosyal medya ortamından (Instagram, Facebook, gibi sosyal medya araçları yoluyla) yetişkin bireylere gönderilerek yetişkinler araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılımı esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır.

Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda bireyler bilgilendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olup olmadığına belirlemek için veri setlerinin normalliği ve doğrusallığı değerlendirilmiştir. Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı mahalanobis uzaklık (16.27), cook's (Cook' $<1$ ) ve leveragevalues (.000 - .020) değerlerine göre incelenmiştir. Ayrıca veri setleri basıklık, çarpıklık değerleri (+1/-1), saçılım ve histogram grafikleri bakımından da incelenmiştir. Veri setlerinin doğrusallık ve normallik koşullarını sağlamanın yanı sıra yordayan değişken sayısı esas alındığında örneklem büyüklüğünün de uygun olduğu görülmüştür. Çoklu doğrusal regrasyon analizinin diğer bir varsayımı olan yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayısının bulunmaması noktasında yapılan incelemelerde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı (Tablo 3), tolerans değerlerinin .20'den yüksek, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve CI değerlerinin ise 30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Hataların bağımsız olması şartını incelemek için ise Durbin-Watson değerine bakılmış; değer 1-3 arasında (DW=1.48) olduğu ve sorun teşkil etmediği görülmüştür. Yapılan incelemelere bağlı olarak elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2011).

### Bulgular

Araştırmada bu kısmında; ilk olarak değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları verilmiştir. Tablo 2'de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 2. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

	N	$\bar{X}$	S
Yaşam Doyumu (Y.D.)	398	27.36	4.74
Psikolojik Sağlık (P.S.)	398	73.30	13.23
Öz-Denetim (Ö.D.Ö)	398	72.99	17.70

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; yaşam doyumu ( $\bar{X}$ =27.36; S=4.74), psikolojik sağlık ( $\bar{X}$ =73.30; S=13.23) ve öz-denetim ( $\bar{X}$ =72.99; S=17.70) olarak belirlenmiştir. Psikolojik sağlık, psikolojik iyi oluş, ve öz-denetim arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmış ve Tablo 3'te sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 3. Değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları**

	Y.D.	P.S.	Ö.D.Ö.
Yaşam Doymumu (Y.D.)	1		
Psikolojik Sağlık (P.S.)	.473**	1	
Öz-Denetim (Ö.D.Ö)	.430**	.719**	1

\*\*P<.01

Tablo 3 incelendiğinde yaşam doymumu ile psikolojik sağlık (r=.473, p<.01) ve öz-denetim (r=.430, p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tablo 3 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı da görülmüştür.

Bir sonraki adımda incelenen ANOVA tablosuna göre, açıklanan varyansın veya regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F_{1/396}=113.84$ , p<.01;  $F_{2/395}=62.42$ , p<.01). Bu bağlamda yordayan değişkenlerin model üzerinde yordama işlemini başarı bir şekilde yerine getirdiği söylenebilir.

**Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları**

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Std. Edilmiş Kat.Say.	t	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	Sd
	B	Std. Hata								
<b>1.(Sabit)</b>	14.94	1.18		12.63**						
		3					.473 <sup>a</sup>	.223	113.84*	1/396
P.S.	.169	.016	.473	10.67**	.473	.473				
<b>2.(Sabit)</b>	14.81	1.17		12.63**						
P.S.	.121	.023	.338	5.36**	.473	.261	.490 <sup>b</sup>	.240	62.42**	2/395
Ö.D.Ö.	.050	.017	.187	2.96**	.430	.147				

\*\*P<.01

Tablo 4'e göre, yaşam doymumunu anlamlı düzeyde yordadığı için psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenleri çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sürecinde işleme dahil edilmiştir. Beta ve korelasyon (ikili/kısmi) değerlerine göre yaşam doymumu ile psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişki vardır. Psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenleri birlikte yaşam doymumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü ( $R=.490$ ;  $R^2=.240$ , p<.01) açıklamaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin (adımsal) ilk adımında yaşam doymumunu yordamada psikolojik sağlık değişkeninin beta katsayısının .473 olduğu belirlenmiş ve beta katsayısının anlamlılığına ait t testi sonucunun da anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ( $t=10.67$ , p<.01). Psikolojik sağlık değişkeni tek başına yaşam doymumunun yaklaşık olarak %22'sini açıklamaktadır ( $R=.473$ ;  $R^2=.223$ , p<.01).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin ikinci adımında modele psikolojik sağlık değişkeninin yanı sıra öz-denetim değişkeni de girmiştir. psikolojik sağlık ve öz-denetim değişkenleri



birlikte yaşam doyumunun yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır ( $R=.490$ ;  $R^2=.240$ ,  $p<.01$ ). Psikolojik sağlamlık değişkeninin beta katsayısının .338; öz-denetim değişkeninin beta katsayısının ise .187 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beta katsayısının anlamlılığına ait t testi sonuçlarının da anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t_{p.s.}=5.36$ ,  $p<.01$ /  $t_{ö.d.ö.}=2.96$ ,  $p<.01$ ).

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonucunda; psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenlerinin yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Modeldeki değişkenlerin beta değerleri dikkate alındığında yetişkinlerin yaşam doyumunu ilk sırada “psikolojik sağlamlık” ve ikinci sırada “öz-denetim” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre yaşam doyumunu ile psikolojik sağlamlık ve öz-denetim arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma sonucunda psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenlerinin yaşam doyumunu değişkeninin anlamlı düzeyde birer yordayıcısı oldukları görülmüştür. Psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenleri birlikte yetişkinlerin yaşam doyumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır. Yetişkinlerin yaşam doyumunu sırası ile “psikolojik sağlamlık” ve ikinci sırada “öz-denetim” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda psikolojik sağlamlık ve öz-denetim düzeyleri yüksek olan yetişkinlerin yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

-Bu çalışmada araştırma grubu yetişkinlerden meydana gelmektedir. Bir başka çalışma farklı araştırma grupları (üniversite öğrencileri, ergenler, ilkokul öğrencileri vb.) üzerinde yürütülebilir.

-Bu çalışmada psikolojik sağlamlık ve öz-denetim değişkenlerinin yetişkinlerin yaşam doyumunu düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Yapılacak başka bir çalışmada yaşam doyumunu farklı değişkenler bağlamında incelenebilir.

-Bu çalışma sonucunda yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve öz-denetim düzeyi arttıkça yaşam doyumunu düzeyinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda yetişkinlerin yaşam doyumunu arttırmada onların psikolojik sağlamlık ve öz-denetim düzeylerini yükseltecek çalışmalara yer verilebilir.

### Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Düşük sosyoekonomik örnekleme geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 344-357.

- Arslan, C., Hamarta, E., & Uslu, M. (2010). The relationship between conflict communication, self-esteem and life satisfaction in university students. *Educational Research and Reviews*, 5(1), 031-034.
- Bal, P. N., & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1 (ÖZEL)), 41-52.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D.M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Burger, K., & Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 46(1), 78-90.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castellá Sarriera, J., Bedin, L., Tiago Calza, D. A., & Casas, F. (2015). Relationship between social support, life satisfaction and subjective well-being in Brazilian adolescents. *Universitas Psychologica*, 14(2), 459-474.
- Chen, S. X., Cheung, F. M., Bond, M. H., & Leung, J. P. (2006). Going beyond self-esteem to predict life satisfaction: The Chinese case. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(1), 24-35.
- Cicerone, K. D., & Azulay, J. (2007). Perceived self-efficacy and life satisfaction after traumatic brain injury. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 22(5), 257-266.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social indicators research*, 36(2), 107-127. doi:10.1007/BF01079721
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985), The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-303
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social indicators research*, 40(1), 189-216.
- Duyan, V., Gülден, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği ödö: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 25-38.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lin, M. H., Chiang, Y. J., Li, C. L., & Liu, H. E. (2010, April). The relationship between optimism and life satisfaction for patients waiting or not waiting for renal transplantation. In *Transplantation proceedings* (Vol. 42, No. 3, pp. 763-765). Elsevier.
- Masten, A.S., Best, K.M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(04), 425. doi:10.1017/s0954579400005812
- Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of social psychology*, 139(4), 446-457.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). *The Measurement of Life Satisfaction*. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134–143. doi:10.1093/geronj/16.2.134
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior therapy*, 11(1), 109-121. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(80\)80040-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80040-2).
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271-324.
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). *Resilience Among Older Women*. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), 252–255. doi:10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x
- Wagnild, G.M., & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of there silience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Zhao, J., Wang, Y., & Kong, F. (2014). Exploring the mediation effect of social support and self-esteem on the relationship between humor style and life satisfaction in Chinese college students. *Personality and individual differences*, 64, 126-130.
- Zhou, M., & Lin, W. (2016). Adaptability and life satisfaction: The moderating role of social support. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01134.



22.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi

22nd International Psychological Counseling and Guidance Congress



## Psikolojik Danışman Adaylarında Öz-Yeterliğin ve Psikolojik Esnekliğin İletişim Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Rolü

**Dr. Öğr. Gör. Mehmet Enes Sağar, Doç. Dr. Bünyamin Ateş**

### Özet

**Amaç:** Bu araştırmada; öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının iletişim beceri düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki farklı üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında öğrenim gören 165 (%41.5) erkek, 233 (%58.5) kız olmak üzere toplam 398 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.24'tür. Araştırmada veri toplama araçları olarak İletişim Becerileri Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta yoluyla psikolojik danışman adaylarına gönderilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılması esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda psikolojik danışman adayları bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın bulgular kısmında; ilk olarak araştırma grubunun iletişim becerileri, öz-yeterlik ve psikolojik esneklik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları verilmiştir. Araştırma grubunun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; iletişim becerileri ( $\bar{x}=99.72$ ;  $SS=12.46$ ), öz-yeterlik ( $\bar{x}=29.40$ ;  $SS=6.64$ ) ve psikolojik esneklik ( $\bar{x}=125.93$ ;  $SS=18.76$ ) olarak belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri, öz-yeterlik ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda; iletişim becerileri ile öz-yeterlik ( $r=.513$ ,  $p<.01$ ) ve psikolojik esneklik ( $r=.429$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçlarına göre ise öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri birlikte psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %29'unu ( $R=.538$ ;  $R^2=.289$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen öz-yeterlik değişkeninin iletişim becerilerini yordamada beta katsayısı .513'tür. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucunun anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t=11.90$ ,  $p<.01$ ). Tek başına öz-yeterlik değişkeni iletişim becerilerinin yaklaşık olarak %26'sını açıklamaktadır ( $R=.513$ ;  $R^2=.263$ ). Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele öz-yeterlik değişkeninin yanı sıra psikolojik esneklik değişkeni de girmiştir. İletişim becerilerini etkileyen



diğer değişkenler sabit tutulduğunda öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri birlikte iletişim becerilerinin yaklaşık olarak %29'unu açıklamaktadır ( $R=.538$ ;  $R^2=.289$ ). Öz-yeterlik değişkeninin beta katsayısı .399; psikolojik esneklik değişkeninin beta katsayısı .197'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t_{ÖY}=7.65$ ,  $p<.01$ /  $t_{PE}=3.78$ ,  $p<.01$ ). Modeldeki değişkenlere ilişkin beta değerleri dikkate alındığında psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerini birinci sırada “öz-yeterlik”, ikinci sırada “psikolojik esneklik” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin iletişim becerileri üzerindeki görelî önem sırası, öz-yeterlik ve psikolojik esnekliktir.

**Sonuç:** Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarında öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Psikolojik danışman adayı, iletişim becerileri, öz-yeterlik, psikolojik esneklik.



## The Predictive Role of Self-Efficacy and Psychological Flexibility on Communication Skills in Psychological Counsellor Candidates

### Abstract

**Aim:** In this study, the extent to which self-efficacy and psychological flexibility variables predicted the communication skill levels of psychological counselor candidates was examined.

**Method:** The research was carried out based on the relational screening model. The research group of this study consisted of a total of 398 psychological counselor candidates, 165 (41.5%) male and 233 (58.5%) female, studying in the guidance and psychological counseling department of different universities in Turkey in the 2020-2021 academic year. The average age of the research group is 21.24. In the research, Communication Skills Scale, General Self-Efficacy Scale, Psychological Flexibility Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. Research data were collected via Google Form online (online) method. In this direction, the data collection tools prepared via Google Form were sent to the psychological counselor candidates via e-mail and they were invited to the research. Participation in the research was based on voluntary individuals, and informed consent was obtained from the individuals before participating in the research. In addition, the confidentiality principle was taken into account during the data collection process and the psychological counselor candidates were informed about this issue. The data obtained in the study were analyzed with the multiple linear regression analysis (stepwise) method.

**Results:** In the findings part of the research; first, the arithmetic mean and standard deviation values of the research group's communication skills, self-efficacy and psychological flexibility scores, then the simple correlation analysis coefficients for the variables, and finally the multiple linear regression analysis (stepwise) results were given. Arithmetic mean and standard deviation values of the research group were determined as communication skills ( $\bar{x}=99.72$ ;  $SS=12.46$ ), self-efficacy ( $\bar{x}=29.40$ ;  $SS=6.64$ ) and psychological flexibility ( $\bar{x}=125.93$ ;  $SS=18.76$ ). In addition, the relationships between communication skills, self-efficacy and psychological flexibility were examined using a simple correlation analysis method. As a result of the analysis; it has been determined that there is a positive and significant relationship between communication skills and both self-efficacy ( $r=.513$ ,  $p<.01$ ) and psychological flexibility ( $r=.429$ ,  $p<.01$ ). According to the multiple linear regression analysis (stepwise) results, the variables of self-efficacy and psychological flexibility together explain approximately 29% ( $R=.538$ ;  $R^2=.289$ ,  $p<.01$ ) of the total variance regarding the communication skills of the psychological counselor candidates. The beta coefficient of the self-efficacy variable examined in the first step of the stepwise regression analysis in predicting communication skills is .513. It was determined that the t-test result regarding the significance of the beta coefficient was at a significant level ( $t=11.90$ ,  $p<.01$ ). The self-efficacy variable alone explains approximately 26% of communication skills ( $R=.513$ ;  $R^2=.263$ ). In the second step of the stepwise regression analysis, the psychological flexibility variable was included in



the model as well as the self-efficacy variable. When other variables affecting communication skills are kept constant, self-efficacy and psychological flexibility variables together explain approximately 29% of communication skills ( $R=.538$ ;  $R^2=.289$ ). The beta coefficient of the self-efficacy variable was .399; the beta coefficient of the psychological flexibility variable is .197. It was determined that the t-test results regarding the significance of the beta coefficient were at a significant level ( $t_{SE}=7.65$ ,  $p<.01$  /  $t_{PF}=3.78$ ,  $p<.01$ ). Considering the beta values of the variables in the model, it was determined that “self-efficacy” in the first place and “psychological flexibility” in the second place significantly predicted the communication skills of the psychological counselor candidates. In other words, the relative importance of the predictor variables on communication skills is self-efficacy and psychological flexibility.

**Conclusion:** As a result of the research, it was determined that self-efficacy and psychological flexibility variables predicted communication skills significantly in psychological counselor candidates.

**Keywords:** Psychological counselor candidate, communication skills, self-efficacy, psychological flexibility.

## Giriş

Kişinin yaşamını sürdürürken en önemli gereksinimlerinden bir tanesi de sağlıklı ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkilerini sürdürebilmesidir. Kişinin iletişimi yaşam kalitesinin önemli belirleyicilerinden bir tanesidir. Bu noktada iletişim becerileri bireyler açısından önem taşıyan konulardan bir tanesidir (Cüceloğlu, 2004; Duğa, 2015; Özabacı, 2006).

İletişim başkalarıyla nitelikli ve etkili biçimde etkileşim kurma yeteneği ve iki kişi arasında yer alan anlam alışverişi olarak tanımlanmaktadır (Chen & Starosta, 1996; Cüceloğlu, 2004). Sözlü ve sözlü olmayan yöntemlerle bilgiyi veren kişiden bilgiyi alan kişiye kadar bilgi alışverişi süreci olarak da değerlendirilmektedir (Seiler & Beall, 2005). Bir başka ifade ile iletişim, bilgi, tutum, duygu, düşünce ve becerilerin davranış değişikliği meydana getirmek üzere karşındaki ile paylaşılması süreci olarak ifade edilmektedir (Baltaş & Baltaş, 1992; Çilenti, 1984). Bu paylaşım süreci esnasında kişilerin daha sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi açısından iletişim becerilerinin gelişmesi ve etkili kullanılması gerekmektedir. Aksi takdirde kişi olumsuz iletişim stillerini kullanarak yakın ilişkilerinde problemler yaşayabilmektedir (Johnson, 1996). İletişim becerileri kişilerin birbirini doğru olarak anlayıp, birbirlerine duygu ve düşüncelerini doğru biçimde aktardıkları, anladıklarını ve anlaşıldıklarını saygı çerçevesinde hissettikleri doğuştan gelen, öğrenilebilen ve öğretilen bir yeti olarak ifade edilebilmektedir (Egan, 1994; Verdener, 1999). Bu bilgilerden hareketle iletişim becerileri, kişinin yaşamında sağlıklı bir şekilde anlaşılması ve karşısındaki ile bilgi, duygu, düşünce alışverişi açısından önemli bir yeri olan bir yeterlik olarak açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde iletişim becerilerinin psikolojik sağlık (Akduman, Karahan & Solmaz, 2018; Brown, Yu & Etherington, 2021); duygusal zeka (Raeissi, Zandian, Mirzarahimy, Delavari, Moghadam & Rahimi, 2021; Yousefi, 2006); benlik saygısı (Gurdoğan, Uslusoy, Kurt & Yasak, 2016; Poorbaferani, Mazaheri & Hasanzadeh, 2018); akademik başarı motivasyonu (Talebi Khansari, 2020) gibi değişkenler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarında öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin iletişim becerileri değişkeni ile ilişkili ve iletişim becerilerinin anlamlı düzeyde birer yordayıcıları olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada iletişim becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden ilki öz-yeterliktir. İlk kez alanyazına Bandura tarafından ortaya atılan bu kavram, kişinin belli bir iş ya da görevi başarılı biçimde yerine getirme konusunda yeterliklerine yönelik kendi algı, inanç ve yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, 1984). Kişinin kendisine yönelik amaç oluşturmasını, bu amaca ulaşma noktasında ne kadar çaba harcayacağına, amacına ulaşırken karşısına çıkan zorluklara ne kadar süre ile dayanıklık gösterebileceğini ve başarısızlık elde ettiğinde tepkisini de etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1986). Kişinin belli bir hedefe ulaşması durumunda kendi yeterliğine ilişkin güveni ve bu yeteneğine dair inancı olarak ifade edilebilir (Bandura, 1997). Bandura (1977), kişinin öz-yeterlik algı ve inancında “başarılı performanslar”, “dolaylı yaşantılar”, “sözel ikna” ve “duygusal uyarılma” olmak üzere dört faktörün oynadığını vurgulamaktadır. Kişinin kararlı çabaları ile elde ettiği başarılarını “başarılı performanslar”, başkalarının bir iş ya da görevi ne derece başarılı yaptığına ilişkin kişinin

gözlemlerini “dolaylı yaşantılar”, başkalarının cesaret ve destek verici, teşvik ve ikna edici çabalarını “sözel ikna” ve kişinin yapacağı bir şey veya göreve yönelik yüksek düzeyde stres, kaygı gibi olumsuzluklar yaşamasından dolayı performansının olumsuz etkilenmesini ise “duygusal uyarılma” bağlamında değerlendirmektedir. Bu bağlamda yaşantıları sonucunda ve belli bir görevi ya da işi yerine getirebilme noktasında kendisi hakkında inanç ve yargılara sahip, öz-yeterliği yüksek düzeyde olan psikolojik danışman adaylarının iletişim becerisi düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla iletişim becerilerinin öz-yeterlik ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bağlamında psikolojik danışman adaylarında iletişim becerileri değişkeni ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden bir diğeri ise kabul ve kararlılık terapisi çerçevesinde ele alınan psikolojik esneklik kavramıdır. Kişinin içinde yaşadığı zamana odaklanarak şimdi ve şu ana tam anlamı ile temas edebilmesi ve değerlerine bağlı kalarak davranışlarını değiştirebilmesi veya sürdürme yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Hayes 2004; Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006; Hayes & Strosahl, 2004). Psikolojik esneklik kişinin şu anda ve şimdi mevcut duygu ve düşüncelerinin kabulünü ya da reddini ele almaktan ziyade, herhangi bir savunma yapmadan farkındalık yaşaması, durumu değerlendirmesi, hedefleri doğrultusunda davranışlarını değiştirmesi ya da sürdürmesine ele alan bir yapı olarak ele alınmaktadır (Hayes 2004; Hayes & Strosahl, 2004; Kashdan & Rottenberg, 2010). Bir başka ifade ile psikolojik esneklik kişinin şu an ve şimdi ile farkındalık yaşayarak temas halinde olması ve temas halindeyken hedefleri doğrultusunda davranışlarına yön vermesidir (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006). Genel olarak psikolojik esneklik, kişinin hedefleri doğrultusunda yönlendirdiği ve mevcut durumuna ne kazandırdığına bağlı kalarak, rekabet halindeki psikolojik etkilerin olduğu bir ortamda davranışını sürdürmesi veya değiştirmesi yeteneği olarak ifade edilmektedir (McCracken, 2013). Bu bağlamda yaşadığı ana farkındalık duyarak hedefleri doğrultusunda kendini düzenleme becerisi yüksek düzeyde olan psikolojik danışman adaylarının iletişim becerisi düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla iletişim becerilerinin psikolojik esneklik ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal bir varlık olan insanın yaşamındaki en önemli gereksinimlerinden birisi de iletişim ihtiyacıdır. Sağlıklı bir iletişim, iletişim becerilerini doğru kullanabilme, karşdakine kendini ifade edebilme ve karşdakini anlayabilme özelliklerinin yanı sıra empatik bir anlayış, saygı, hoşgörü çerçevesinde yürütülen önemli doyum kaynaklarındandır. Kişinin yaşamının daha anlamlı hale gelmesinde önemli ölçütlerden biri de başkalarıyla karşılıklı iletişime girerek paylaşımda bulunmasıdır. Bu ölçütün sağlanması noktasında iletişim becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Yaşamın her alanında önemli bir yeri olan iletişim becerileri psikolojik danışmanlık mesleği açısından da ciddi bir önem taşımaktadır. Psikolojik danışmanlık mesleğine hazırlık aşamasında psikolojik danışman adaylarının bu becerileri kazanıp geliştirmesi, onların ileride aktif meslek yaşantısına pozitif bir katkı sunacak, daha düzenli biçimde görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım sağlayacaktır. İletişim becerileri konusunda yapılan alanyazın taramasında iletişim becerilerinin çeşitli gruplar ve

değişkenler ile incelendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak alanyazında psikolojik danışman adayları üzerinde yapılan çalışmalarda öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleriyle iletişim becerilerinin birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada, öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak yürütülmüştür. Bu model iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

### Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki farklı üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında öğrenim gören 165 (%41.5) erkek, 233 (%58.5) kız olmak üzere toplam 398 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun cinsiyet açısından dağılımı tablo 1’de verilmiştir. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.24’tür.

**Tablo 1. Araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Erkek	165	41.5
Kız	233	58.5
Toplam	398	100

### Veri Toplama Araçları

#### *İletişim Becerileri Ölçeği*

Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek 25 maddeliktir. Ölçeğin “İletişim İlkeleri ve Temel Becerileri-İİTB”, “Kendini İfade Etme-KİE”, “Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim-EDSOİ” ve “İletişim Kurmaya İsteklilik-İKİ” olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Faktörlerle ilişkili ölçek iç tutarlılık katsayıları İİTB için .79; KİE için .72; EDSOİ için .64 ve İKİ için ise, .71 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar iletişim becerilerinin arttığını göstermektedir. Ölçekte yer alan her sorunun puanı “Hiçbir zaman” ve “Her zaman” yanıtlarına göre 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan en düşük puan 25, en yüksek

puan 125'tir (Korkut-Owen & Bugay, 2014). Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir.

### **Genel Öz-Yeterlik Ölçeği**

Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından genel öz-yeterliği ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin Türkçe uyarlaması Aypay (2010) tarafından yapılmıştır. Altı maddelik ölçeğin bileşen analizinde, öz-değerleri 1'den büyük iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Toplam varyansın %47'sini açıklayan, “çaba ve direnç”, “yetenek ve güven” alt boyutlarına sahip 4'lü Likert tipindeki (tamamen yanlış=1; tamamen doğru=4) ölçeğin ölçüt geçerliğinin hesaplanması için Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve Rosenberg Öz-Saygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bileşenleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ilk bileşen için .79 ve ikinci bileşen için .63 olarak tespit edilmiştir. Toplamda hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .83'tür. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı için bulunan korelasyon katsayısı yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ( $r=.80, p<.001$ ). Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe genel öz yeterlik yükselmektedir (Aypay, 2010). Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .93 olduğu belirlenmiştir.

### **Psikolojik Esneklik Ölçeği**

Ölçek, Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. 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 boyutu bulunan ölçek 1-7 arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Karakuş ve Akbay (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla değer ve değer doğrultusunda davranış boyutu .84, an'da olma .60, kabul .72, bağlamsal benlik .73 ve ayrışma .59 bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Yabancılaşma için .77, Dış Etkileri Kabullenme için .80 ve Otantik Yaşam için .66 bulunmuştur. Çalışmada Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Her bir boyut kendisine ait maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı değerlendirildiği gibi ölçekten toplam puanda elde edilebilmektedir. Ölçekte tersine puanlanan maddeler 2, 3, 5, 6, 8, 14, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır. Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu, araştırma grubunu oluşturan psikolojik danışman adaylarının kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacı ile bu araştırma kapsamında gizlilik ilkesi esas alınarak oluşturulmuştur.



## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta yoluyla psikolojik danışman adaylarına gönderilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılması esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda psikolojik danışman adayları bilgilendirilmiştir. Çevrimiçi veri toplama süreci yaklaşık olarak on gün sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olup olmadığına belirlemek için veri setlerinin normalliği ve doğrusallığı değerlendirilmiştir. Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı mahalalanobis uzaklık (13.82), cook's (Cook' $<1$ ) ve leverage values (.000 - .020) değerlerine göre incelenmiştir. Ayrıca veri setleri basıklık, çarpıklık değerleri (+1/-1), saçılım ve histogram grafikleri bakımından da incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda 8 kişiye ait veriler veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerlere sahip olmalarından dolayı veri setinden çıkarılmıştır. Veri setlerinin doğrusallık ve normallik koşullarını sağlamanın yanı sıra yordayan değişken sayısı esas alındığında örneklem büyüklüğünün de uygun olduğu görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer bir varsayımı olan yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayısının bulunmaması noktasında yapılan incelemelerde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı (Tablo 3), tolerans değerlerinin .20'den yüksek, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve CI değerlerinin ise 30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Hataların bağımsız olması şartını incelemek için ise Durbin-Watson değerine bakılmış; değer 1-3 arasında (DW=2.00) olduğu ve sorun teşkil etmediği görülmüştür. Yapılan incelemelere bağlı olarak elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2011).

## Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında; ilk olarak araştırma grubunun iletişim becerileri, öz-yeterlik ve psikolojik esneklik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları verilmiştir.

Araştırma grubunun iletişim becerileri, öz-yeterlik ve psikolojik esneklik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

Değişken	N	$\bar{x}$	SS
İletişim Becerileri (İ.B.)	398	99.72	12.46
Öz-Yeterlik (Ö.Y.)	398	29.40	6.64
Psikolojik Esneklik (P.E.)	398	125.93	18.76

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; iletişim becerileri ( $\bar{x}$ =99.72; SS=12.46), öz-yeterlik ( $\bar{x}$ =29.40; SS=6.64) ve psikolojik esneklik ( $\bar{x}$ =125.93; SS=18.76) olarak belirlenmiştir. İletişim becerileri, öz-yeterlik ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları**

Değişken	İ.B.	Ö.Y.	P.E.
İletişim Becerileri (İ.B.)	1		
Öz-Yeterlik (Ö.Y.)	.513**	1	
Psikolojik Esneklik (P.E.)	.429**	.581**	1

\*\* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde iletişim becerileri ile öz-yeterlik ( $r = .513$ ,  $p < .01$ ) ve psikolojik esneklik ( $r = .429$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tablo 3 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı da görülmüştür.

Bir sonraki adımda çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenle ilişkisini ve dolayısı ile yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlılığını test eden ANOVA tablosu incelendiğinde, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{1/396} = 141.61$ ;  $F_{2/395} = 80.33$ ,  $p < .01$ ). Buna göre yordayan değişkenler model üzerinde yordama işlemini başarı ile yerine getirmişlerdir.

**Tablo 4. İletişim becerilerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları**

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Std. Edilmiş Kat.Say.	<i>t</i>	İkili <i>r</i>	Kts. <i>r</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>Sd</i>
	<i>B</i>	Std. Hata								
1.(Sabit)	71.42	2.43		29.29**						
Ö.Y.	.962	.081	.513	11.90**	.513	.513	.513 <sup>a</sup>	.263	141.61*	1/396
2.(Sabit)	61.24	3.60		16.98**						
Ö.Y.	.748	.098	.399	7.65**	.513	.359	.538 <sup>b</sup>	.289	80.33**	2/395
P.E.	.131	.035	.197	3.78**	.429	.187				

\*\* $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde iletişim becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı için öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sürecinde işleme dahil edildiği belirlenmiştir. Hem beta hem de korelasyon (ikili/kısmi) değerleri incelendiğinde iletişim becerileri değişkeni ile öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri birlikte psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %29'unu ( $R=.538$ ;  $R^2=.289$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır.

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen öz-yeterlik değişkeninin iletişim becerilerini yordamada beta katsayısı .513'tür. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucunun anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t=11.90$ ,  $p<.01$ ). Tek başına öz-yeterlik değişkeni iletişim becerilerinin yaklaşık olarak %26'sını açıklamaktadır ( $R=.513$ ;  $R^2=.263$ ).

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele öz-yeterlik değişkeninin yanı sıra psikolojik esneklik değişkeni de girmiştir. İletişim becerilerini etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri birlikte iletişim becerilerinin yaklaşık olarak %29'unu açıklamaktadır ( $R=.538$ ;  $R^2=.289$ ,  $p<.01$ ). Öz-yeterlik değişkeninin beta katsayısı .399; psikolojik esneklik değişkeninin beta katsayısı .197'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t_{\text{öz}}=7.65$ ,  $p<.01$ / $t_{\text{PE}}=3.78$ ,  $p<.01$ ).

İkinci adımda modele giren değişkenlerin beta katsayıları ve beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alındığında öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin iletişim becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Modeldeki değişkenlere ilişkin beta değerleri dikkate alındığında psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerini birinci sırada “öz-yeterlik”, ikinci sırada “psikolojik esneklik” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin iletişim becerileri üzerindeki görece önem sırası, öz-yeterlik ve psikolojik esnekliktir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre iletişim becerileri ile öz-yeterlik ve psikolojik esneklik arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma sonucunda öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin iletişim becerileri değişkeninin anlamlı düzeyde birer yordayıcısı oldukları görülmüştür. Öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenleri birlikte psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %29'unu açıklamaktadır. Psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerini sırası ile “öz-yeterlik” ve ikinci sırada “psikolojik esneklik” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda öz-yeterlik ve psikolojik esneklik düzeyleri yüksek olan psikolojik danışman adaylarının yüksek düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

-Bu çalışmada araştırma grubu psikolojik danışman adaylarından meydana gelmektedir. Bir başka çalışma farklı araştırma grupları (üniversite öğrencileri, başka meslek grubu adayları, ergenler, ilkökul öğrencileri vb.) üzerinde yürütülebilir.

-Bu çalışmada öz-yeterlik ve psikolojik esneklik değişkenlerinin psikolojik danışman adaylarının iletişim becerileri düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Yapılacak başka bir çalışmada iletişim becerileri farklı değişkenler ile incelenebilir.

-Bu çalışma sonucunda psikolojik danışman adaylarında öz-yeterlik ve psikolojik esneklik düzeyi arttıkça iletişim becerileri düzeyinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerini arttırmada onların öz-yeterlik ve psikolojik esneklik düzeylerini yükseltecek çalışmalara yer verilebilir.

### Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akduman, G. , Karahan, G. & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi . *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 3 (4) , 765-775 . doi: 10.29106/fesa.494713
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin GÖYÖ Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1992). *Beden dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions Of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy And Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W. H. Freeman And Company.
- Bandura. A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, T., Yu, M. L., & Etherington, J. (2021). Listening and interpersonal communication skills as predictors of resilience in occupational therapy students: A cross-sectional study. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(1), 42-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 353–383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Duță, N. (2015). From theory to practice: the barriers to efficient communication in teacher-student relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 625- 630.
- Egan, G. (1994). *Psikolojik danışmaya giriş*. Akkoyun F. (Çev), Ankara: Form Ofset.
- Gurdoğan, E. P., Uslusoy, E. C., Kurt, S., & Yasak, K. (2016). Comparison of the self esteem and communication skills at the 1st and senior year nursing students. *International Journal of Caring Sciences*, 9(2), 496-502.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639-665.
- 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. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. Springer Science & Business Media.
- Johnson, D. W. (1996). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. 6<sup>th</sup> ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. doi: 10.17860/mersinefd.669825.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865-878.
- Korkut-Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- McCracken, L. M. (2013). Committed action: An application of the psychological flexibility model to activity patterns in chronic pain. *The Journal of Pain*, 14(8), 828-835.
- Poorbaferani, Z., Mazaheri, M. A., & Hasanzadeh, A. (2018). Life satisfaction, general self-efficacy, self-esteem, and communication skills in married women. *Journal of education and health promotion*, 7.



- Raeissi, P., Zandian, H., Mirzarahimy, T., Delavari, S., Moghadam, T. Z., & Rahimi, G. (2021). Relationship between communication skills and emotional intelligence among nurses. *Nursing Management*, 28(3).
- Seiler, W. J., & Beall, M. L. (2005). *Communication: making connections*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1): 163-179.
- Talebi Khansari, L. (2020). Relationship between classroom management practices and communication skills with academic achievement motivation of primary school students in Chabaksar. *Management and Educational Perspective*, 2(3), 113-131.
- Verdener, R. F. (1999). *Communicate!* (9th Ed). Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- Yousefi, F. (2006). The relationship between emotional intelligence and communication skills in university students. *Developmental Psychology (Journal Of Iranian Psychologists)*, 3(9), 5-13.



## Öğretmen Adaylarında Bilişsel Esnekliğin Yordayıcısı Olarak Duygu Düzenleme Becerileri ve Psikolojik Sağlamlık

*Doç. Dr. Bünyamin Ateş, Dr. Öğr. Gör. Mehmet Enes Sağar*

### Özet

**Amaç:** Bu çalışmada; duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 193 (%45.5) erkek, 231 (%54.5) kız olmak üzere toplam 424 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.04'tür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Bilişsel Esneklik Envanteri, Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta yoluyla öğretmen adaylarına gönderilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılması esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmanın bulgular kısmında; ilk olarak araştırma grubunun bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları verilmiştir. Araştırma grubunun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; bilişsel esneklik ( $\bar{x}=74.50$ ;  $SS=10.68$ ), duygu düzenleme becerileri ( $\bar{x}=68.87$ ;  $SS=17.87$ ) ve psikolojik sağlamlık ( $\bar{x}=19.14$ ;  $SS=4.58$ ) olarak belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda; bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerileri ( $r=.581$ ,  $p<.01$ ) ve psikolojik sağlamlık ( $r=.485$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçlarına göre ise duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %39'unu ( $R=.625$ ;  $R^2=.391$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır. Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen duygu düzenleme becerileri değişkeninin bilişsel esnekliği yordamada beta katsayısı .581'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucunun anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t=14.67$ ,  $p<.01$ ). Tek başına duygu düzenleme becerileri değişkeni bilişsel esnekliğin yaklaşık olarak %34'ünü açıklamaktadır ( $R=.581$ ;  $R^2=.338$ ). Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele

duygu düzenleme becerileri değişkeninin yanı sıra psikolojik sağlık değişkeni de girmiştir. Bilişsel esnekliği etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte bilişsel esnekliğin yaklaşık olarak %39'unu açıklamaktadır ( $R=.625$ ;  $R^2=.391$ ). Duygu düzenleme becerileri değişkeninin beta katsayısı .452; psikolojik sağlık değişkeninin beta katsayısı .264'tür. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t_{DDB}=10.38$ ,  $p<.01$ /  $t_{PS}=6.07$ ,  $p<.01$ ). Modeldeki değişkenlere ilişkin beta değerleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerini birinci sırada “duygu düzenleme becerileri”, ikinci sırada “psikolojik sağlık” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin bilişsel esneklik üzerindeki göreceli önem sırası, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlıktır.

**Sonuç:** Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarında duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenleri bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayı, bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri, psikolojik sağlık.

## Emotion Regulation Skills and Resilience as Predictors of Cognitive Flexibility in Teacher Candidates

### Abstract

**Aim:** In this study, the extent to which emotion regulation skills and resilience variables predicted the cognitive flexibility levels of teacher candidates was examined.

**Method:** The research was carried out based on the relational screening model. The research group of this study consisted of a total of 424 teacher candidates, 193 (%45.5) male and 231 (%54.5) female, studying at the education faculties of different universities in Turkey in the 2020-2021 academic year. The average age of the research group is 21.04. In the research, Cognitive Flexibility Inventory, Emotion Regulation Skills Scale, Brief Resilience Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. Research data were collected via Google Form online (online) method. In this direction, the data collection tools prepared via Google Form were sent to the teacher candidates via e-mail and they were invited to the research. Participation in the research was based on voluntary individuals, and informed consent was obtained from the individuals before participating in the research. In addition, the confidentiality principle was taken into account during the data collection process and teacher candidates were informed about this issue. The data obtained in the study were analyzed with the multiple linear regression analysis (stepwise) method.

**Results:** In the findings part of the research; first, the arithmetic mean and standard deviation values of the research group's cognitive flexibility, emotion regulation skills and resilience scores, then the simple correlation analysis coefficients for the variables, and finally the multiple linear regression analysis (stepwise) results were given. Arithmetic mean and standard deviation values of the research group were determined as cognitive flexibility ( $\bar{x}$ =74.50; SS=10.68), emotion regulation skills ( $\bar{x}$ =68.87; SS=17.87) and resilience ( $\bar{x}$ =19.14; SS=4.58). In addition, the relationships between cognitive flexibility, emotion regulation skills, and resilience were examined using a simple correlation analysis method. As a result of the analysis; it has been determined that there is a positive and significant relationship between cognitive flexibility and both emotion regulation skills ( $r=.581$ ,  $p<.01$ ) and resilience ( $r=.485$ ,  $p<.01$ ). According to the multiple linear regression analysis (stepwise) results, emotion regulation skills and resilience variables together explain approximately 39% ( $R=.625$ ;  $R^2=.391$ ,  $p<.01$ ) of the total variance regarding the cognitive flexibility of teacher candidates. The beta coefficient of the emotion regulation skills variable, which was examined in the first step of the stepwise regression analysis, in predicting cognitive flexibility was .581. It was determined that the t-test result regarding the significance of the beta coefficient was at a significant level ( $t=14.67$ ,  $p<.01$ ). The emotion regulation skills variable alone explains approximately 34% of cognitive flexibility ( $R=.581$ ;  $R^2=.338$ ). In the second step of the stepwise regression analysis, besides the emotion regulation skills variable, the resilience variable was also included in the model. When other variables affecting cognitive flexibility are kept constant, emotion regulation skills



and resilience variables together explain approximately 39% of cognitive flexibility ( $R=.625$ ;  $R^2=.391$ ). The beta coefficient of the emotion regulation skills variable was .452; the beta coefficient of the resilience variable is .264. It was determined that the t-test results regarding the significance of the beta coefficient were at a significant level ( $t_{ERS}=10.38$ ,  $p<.01$  /  $t_R=6.07$ ,  $p<.01$ ). Considering the beta values of the variables in the model, it was determined that the cognitive flexibility of the teacher candidates was significantly predicted by the “emotion regulation skills” in the first place and the “resilience” variables in the second place. In other words, the relative importance of the predictor variables on cognitive flexibility is emotion regulation skills and resilience.

**Conclusion:** According to the results of the research, emotion regulation skills and resilience variables significantly predict cognitive flexibility in teacher candidates.

**Keywords:** Teacher candidate, cognitive flexibility, emotion regulation skills, resilience.

## Giriş

Bireyler yaşam içinde farklı durumlarla karşı karşıya kalabilmekte ve karşılaştığı durumlara uyum sağlayabilmesi, fikir yürütebilmesi ve problemlere çeşitli alternatifler üretmek yaklaşım gösterebilmesi yaşamlarında önemlilik arz etmektedir. Bu noktada bireylerin karşılaştıkları durumlara daha sağlıklı çözümler sunabilmesi ve daha uyumlu olabilmesi açısından bilişsel esneklik dikkat çeken konulardan bir tanesidir (Cañas, Quesada, Antolí & Fajardo, 2003; Payne, Bettman & Johnson, 1993; Scott, 1962).

Bilişsel esneklik, kişinin bir duruma yönelik var olan çözüm ve alternatiflerinin farkında olması ve karşılaştığı durumlara uyum sağlamasıdır. Kişinin bir duruma ilişkin pek çok çözüm ve alternatifler ortaya koyarak çok sayıda seçenek üretebilmesidir (Martin & Rubin, 1995; Martin & Anderson, 1998). Bir başka ifade ile bilişsel esneklik, karşılaşılan durumlar karşısında kişinin yeteneklerini en iyi bir şekilde ortaya koyarak seçenek ve alternatifler üretebilmesi, çevredeki değişikliklerle etkin biçimde başa çıkabilmesidir (Canas, 2006; Hill, 2008). Kişinin farklı çevre şartları karşısında sahip olduğu bilişleri değiştirebilmesi, çözüm seçeneklerinin farkında olabilmesi, zor durumlar karşısında onlarla etkin bir şekilde baş edebilmesi ve alternatif fikirler üretmek yeni durumlara uyum sağlayabilmesidir (Dennis & Vander Wal, 2010; Martin & Rubin, 1995). Bu bilgilerden hareketle bilişsel esneklik, kişinin yaşam içerisinde karşılaştığı durumlara farklı perspektiflerden bakarak, bunlar üzerinde çözüm alternatifleri sunabilme becerisi olarak açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde bilişsel esnekliğin öz-yeterlik (Ateş & Sağar, 2021; Kim & Omizo, 2005); öz-denetim (Sağar, 2021); problem çözme (Soltani, Shareh, Bahrainian & Farmani, 2013); başa çıkma stilleri (Kruczek, Basińska & Janicka, 2020; Soltani, Shareh, Bahrainian & Farmani, 2013); yaşam kalitesi (Rudnik, Piotrowicz, Basińska & Rashedi, 2019) gibi değişkenler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarında duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin bilişsel esneklik değişkeni ile ilişkili ve bilişsel esnekliğin anlamlı düzeyde birer yordayıcıları olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada bilişsel esneklik değişkeni ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden ilki duygu düzenleme becerileridir. Duygu düzenleme kişinin karşılaştığı farklı durumlara uyum sağlayabilmesi için duygularının şiddetini belirleyebilmesi olarak ele alınmaktadır (Bonanno ve Burton, 2013). Kişinin duygusal tepkilerini, yoğunluk ve zamansal özellikler bakımından izleyebilmesi, değerlendirebilmesi ve değiştirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994). Ayrıca duygu düzenleme, kişinin hangi duyguya, ne zaman sahip olduğu ve bu duyguyu nasıl deneyimlediğine ilişkin farkındalığı olarak nitelendirilmektedir (Gross, 1998). Alanyazında duygu düzenlemeye yönelik yapılan tüm açıklama ve kavramlar aynı zamanda duygu düzenleme becerilerini de içermektedir. Bu bağlamda duygu düzenleme becerilerine ilişkin Berking (2010) tarafından “duygularla başa çıkma” modeli geliştirilmiştir. Duygu düzenlemeye yönelik teorik bir bakış sunan bu modelde duygu düzenleme becerileri; duyguların farkında olma, duyguları anlama, yorumlama, tanıma, etiketleme, kabul etme, yüzleşme, değiştirme, olumsuz duyguları tolere etme bağlamında ele alınmaktadır (Berking,

2010). Bu bağlamda duygularını etkin biçimde düzenleme becerisine sahip, duygu düzenleme becerisi yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının karşılaştıkları durumlara alternatifler üretebilmesi ve çözümler sunabilmesi, onların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bağlamında incelenen diğer kavram ise psikolojik sağlamlıktır. Alanyazında “Resilience” olarak kullanılan psikolojik sağlamlık kişinin psikolojik risk oluşturan ve stres meydana getiren durumlara karşı koyabilmesi, başa çıkabilmesi, çevresine uyumunu koruyarak hayatını devam ettirebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Rutter, 1987; Wagnild & Young, 1990; Wagnild & Young, 1993). Bir başka ifade ile psikolojik sağlamlık yaşamda meydana gelen olumsuz durumlara rağmen yaşamı ve gelişmeyi sürdürebilme, bu olumsuzluklarla başa çıkabilme ve olumsuzluklardan kendini koruyabilme becerisi olarak da ifade edilmektedir (Masten & Barnes, 2018; Masten, Best & Garmezy, 1990; Rutter, 1987; Wagnild & Young, 1990; Wagnild & Young, 1993). Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlık uyum sağlama, geleceğe umutla bakabilme, stresle baş etme gibi pozitif kavramlarla nitelendirilmektedir (Rutter, 1987; Wagnild & Young, 1990; Wagnild & Young, 1993; Masten, 2001). Bu bağlamda yaşamında karşılaştığı problemlerle problemlerle etkin başa çıkma becerisine sahip, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar karşısında başarı elde edebilmesi ve çevresine uyumlu bireyler olabilmesi noktasında, onların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin psikolojik sağlamlık ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bireyin yaşamında karşılaştığı problemlerle başarılı biçimde başa çıkabilmesi ve bunu sağlayabilmesinde temel belirleyicilerden bir tanesi de alternatifler sunarak farklı çözüm seçenekleri ortaya koyabilmesi, yaşamında mevcut sorunlarına yanıt bulabilmesi ve sorunların üstesinden gelmeye çalışarak çevresine uyum sağlayabilmesidir. Dolayısıyla yüksek bilişsel esneklik daha başarılı ve uyumlu olma noktasında önemli bir yere sahiptir. Bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olduğu düşünülen üniversite sürecinde de bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması öğretmen adaylarının hem akademik hem de diğer alanlarda problemlerle başa çıkarak sorumluluklarını daha nitelikli ve başarılı bir biçimde yerine getirmelerine katkı sunacaktır. Ayrıca yaşamın farklı alanlarında gelecekte de uyumlu bireyler olmalarına yardımcı olacaktır. Bilişsel esneklik konusuna ilişkin yapılan alanyazın taramasında bilişsel esnekliğin farklı grup ve değişkenler ile birlikte incelendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Ancak hem öğretmen adaylarına ilişkin hem de bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmaların oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarına ilişkin yapılacak önleyici ve iyileştirici ruh sağlığı çalışmaları bakımından yapılan bu araştırmanın çok önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini ne kadar



yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenleri öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde dayalı olarak yürütülmüştür. Bu model iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

### Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 193 (%45.5) erkek, 231 (%54.5) kız olmak üzere toplam 424 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma grubunun cinsiyet açısından dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.04’tür.

**Tablo 1. Araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Erkek	193	45.5
Kız	231	54.5
Toplam	424	100

### Veri Toplama Araçları

#### *Bilişsel Esneklik Envanteri*

Bireylerin olay ve durumlar karşısındaki bilişsel esneklik düzeylerini ölçebilmek amacı ile Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiş olan Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçe’ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yapılmıştır. Bilişsel Esneklik Envanteri, 5’li likert tipinde ve 20 madde olup; ölçeğin 2, 4, 7, 9, 11, 17. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Ölçekten toplam bilişsel esneklik puanı, “alternatifler” alt boyutu puanı ve “kontrol” alt boyutu puanı olmak üzere üç farklı türde puan alınabilmektedir. Alınan puanların yüksek olması bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin DFA sonucuna göre,  $\chi^2/sd$  (406.98/167)=2.44, NFI= 0.96, CFI = 0.98, IFI=0.98, RFI=0.95, GFI=0.92, AGFI=0.90, RMSEA=0.054 tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; ölçeğin tamamında .90, “alternatifler” alt boyutunda .90 ve “kontrol alt boyutunda .84 olarak saptanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı açısından ölçeğin tamamında .75, “alternatifler” alt boyutunda .78 ve “kontrol alt boyutunda .73 olduğu tespit edilmiştir (Sapmaz

& Doğan, 2013). Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .89 olduğu belirlenmiştir.

### ***Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği***

Bu ölçek Berking ve Znoj (2008) tarafından duygu düzenleme becerilerini değerlendirme yapmak amacı ile geliştirilmiş olan bu ölçeğin Türkçe uyarlaması Vatan ve Kahya (2018) tarafından yapılmıştır. 27 maddeden meydana gelen bu ölçek dokuz alt boyutlu ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin alt boyutları; duygulara dikkat etme, duyguların bedensel algısı, duygular hakkında netlik, duyguları anlama, duyguları kabul, dayanıklılık: duyguları tolere etme ve duygulara katlanabilme, istenmeyen duygularla karşı karşıya gelmek için hazırlanma, öz-destek, değişimleme şeklindedir. Toplam puan ortalaması ile değerlendirme yapılabilen bu ölçekten alınan yüksek puanlar duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında, güvenilirlik çalışmasında tüm test için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 ve alt boyutlar için 0.49-0.75 arasında olduğu tespit edilmiştir (Vatan ve Kahya, 2018). Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .95 olduğu belirlenmiştir.

### ***Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği***

Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Jennifer Bernard, (2008) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Doğan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup 6 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte bulunan 2, 4, ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığı ifade etmektedir. Ölçeğe ait psikometrik özellikler iç tutarlılık, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleri ile test edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan DFA sonucu uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (12.86/7)=1,83, NFI=0.99, NNFI=0.99, CFI=0.99, IFI=0.99, RFI=0.97, GFI=0.99, AGFI=0.96, RMSEA=0.05, SRMR=0.03 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçeğe yönelik iç tutarlılık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir (Doğan, 2015). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Kişisel bilgi formu, araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini öğrenebilmek amacı ile bu araştırma kapsamında gizlilik ilkesi esas alınarak oluşturulmuştur.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırma verileri Google Form aracılığıyla online (çevrimiçi) yöntemle toplanmıştır. Bu doğrultuda Google Form aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları e-posta yoluyla öğretmen adaylarına gönderilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Araştırmaya gönüllü bireylerin katılması esas alınmış olup araştırmaya katılmadan önce bireylerden aydınlatılmış onam

alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gizlilik ilkesi dikkate alınmış ve bu konuda öğretmen adayları bilgilendirilmiştir. Çevrimiçi veri toplama süreci yaklaşık olarak on gün sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olup olmadığına belirlemek için veri setlerinin normalliği ve doğrusallığı değerlendirilmiştir. Normallik (çok değişkenli) ve doğrusallık varsayımlarını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı mahalanobis uzaklık (13.82), cook's (Cook' $<1$ ) ve leverage values (.000 - .020) değerlerine göre incelenmiştir. Ayrıca veri setleri basıklık, çarpıklık değerleri (+1/-1), saçılım ve histogram grafikleri bakımından da incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda 12 kişiye ait veriler veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerlere sahip olmalarından dolayı veri setinden çıkarılmıştır. Veri setlerinin doğrusallık ve normallik koşullarını sağlamanın yanı sıra yordayan değişken sayısı esas alındığında örneklem büyüklüğünün de uygun olduğu görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer bir varsayımı olan yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayısının bulunmaması noktasında yapılan incelemelerde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı (Tablo 3), tolerans değerlerinin .20'den yüksek, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve CI değerlerinin ise 30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Hataların bağımsız olması şartını incelemek için ise Durbin-Watson değerine bakılmış; değer 1-3 arasında (DW=2.06) olduğu ve sorun teşkil etmediği görülmüştür. Yapılan incelemelere bağlı olarak elde edilen verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2011).

### Bulgular

Araştırmada bulgular kısmında; ilk olarak araştırma grubunun bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, daha sonra değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları ve son olarak da çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları verilmiştir. Araştırma grubunun bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

Değişken	N	$\bar{x}$	SS
Bilişsel Esneklik (B.E.)	424	74.50	10.68
Duygu Düzenleme Becerileri (D.D.B.)	424	68.87	17.87
Psikolojik Sağlamlık (P.S.)	424	19.14	4.58

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunun aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; bilişsel esneklik ( $\bar{X}$ =74.50; SS=10.68), duygu düzenleme becerileri ( $\bar{X}$ =68.87; SS=17.87) ve psikolojik sağlamlık ( $\bar{X}$ =19.14; SS=4.58) olarak belirlenmiştir. Bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilere basit korelasyon analiz yöntemi ile bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Değişkenlere ilişkin basit korelasyon analiz katsayıları**

Değişken	B.E.	D.D.B.	P.S.
Bilişsel Esneklik (B.E.)	1		
Duygu Düzenleme Becerileri (D.D.B.)	.581**	1	
Psikolojik Sağlamlık (P.S.)	.485**	.487**	1

\*\* $p<.01$

Tablo 3 incelendiğinde bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerileri ( $r=.581$ ,  $p<.01$ ) ve psikolojik sağlamlık ( $r=.485$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tablo 3 incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olarak tanımlanabilecek .80 üzerinde bir korelasyon değerinin olmadığı da görülmüştür.

Bir sonraki adımda çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenle ilişkisini ve dolayısı ile yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlılığını test eden ANOVA tablosu incelendiğinde, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{1/422}=215.36$ ;  $F_{2/421}=135.27$ ,  $p<.01$ ). Buna göre yordayan değişkenler model üzerinde yordama işlemini başarı ile yerine getirmişlerdir.

**Tablo 4. Bilişsel esnekliğin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal) sonuçları**

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Std. Edilmiş Kat.Say.	<i>t</i>	İkili <i>r</i>	Kıs. <i>r</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>Sd</i>
	<i>B</i>	Std. Hata								
1.(Sabit)	50.57	1.68		30.01**						
D.D.B.	.348	.024	.581	14.67**	.581	.581	.581 <sup>a</sup>	.338	215.36*	1/422
2.(Sabit)	44.07	1.94		22.72**						
D.D.B.	.270	.026	.452	10.38**	.581	.452	.625 <sup>b</sup>	.391	135.27*	2/421
P.S.	.617	.102	.264	6.07**	.485	.284				

\*\* $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı için duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin çoklu doğrusal regresyon analiz (adımsal)

sürecinde işleme dahil edildiği belirlenmiştir. Hem beta hem de korelasyon (ikili/kısmi) değerleri incelendiğinde bilişsel esneklik değişkeni ile duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %39'unu ( $R=.625$ ;  $R^2=.391$ ,  $p<.01$ ) açıklamaktadır.

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen duygu düzenleme becerileri değişkeninin bilişsel esnekliği yordamada beta katsayısı .581'dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucunun anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t=14.67$ ,  $p<.01$ ). Tek başına duygu düzenleme becerileri değişkeni bilişsel esnekliğin yaklaşık olarak %34'ünü açıklamaktadır ( $R=.581$ ;  $R^2=.338$ ).

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele duygu düzenleme becerileri değişkeninin yanı sıra psikolojik sağlık değişkeni de girmiştir. Bilişsel esnekliği etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte bilişsel esnekliğin yaklaşık olarak %39'unu açıklamaktadır ( $R=.625$ ;  $R^2=.391$ ,  $p<.01$ ). Duygu düzenleme becerileri değişkeninin beta katsayısı .452; psikolojik sağlık değişkeninin beta katsayısı .264'tür. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $t_{DDB}=10.38$ ,  $p<.01$ /  $t_{PS}=6.07$ ,  $p<.01$ ).

İkinci adımda modele giren değişkenlerin beta katsayıları ve beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları dikkate alındığında duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenlerinin bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Modeldeki değişkenlere ilişkin beta değerleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerini birinci sırada “duygu düzenleme becerileri”, ikinci sırada “psikolojik sağlık” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yordayıcı değişkenlerin bilişsel esneklik üzerindeki görece önem sırası, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlıktır.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde birer ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma sonucunda duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenlerinin bilişsel esneklik değişkeninin anlamlı düzeyde birer yordayıcısı oldukları görülmüştür. Duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %39'unu açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerini sırası ile “duygu düzenleme becerileri” ve ikinci sırada “psikolojik sağlık” değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Bu çalışma sonucunda duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

-Bu çalışmada araştırma grubu öğretmen adaylarından meydana gelmektedir. Bir başka çalışma farklı araştırma grupları (üniversite öğrencileri, başka meslek grubu adayları, ergenler, ilkökul öğrencileri vb.) üzerinde yürütülebilir.

-Bu çalışmada duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerini ne kadar yordadığı incelenmiştir. Yapılacak başka bir çalışmada bilişsel esneklik farklı değişkenler ile incelenebilir.

-Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarında duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilişsel esnekliğini artırmada onların duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeylerini yükseltecek çalışmalara yer verilebilir.

### Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Ateş, B. & Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679-695. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iausos/issue/62979/902797>.
- Berking, M. (2010). *Training Of Emotional Competencies*. (2nd Ed.). Heidelberg: Springer.
- 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. doi:10.1177/1745691613504116.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canas, J.J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. In W. Karwowski (Ed.). *International encyclopedia of ergonomics and human factors* (pp. 297–300). Boca Raton, FL: CRC Press. doi: 10.13140/2.1.4439.6326
- Cañas, J., Quesada, J., Antolí, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive Flexibility and Adaptability to Environmental Changes in Dynamic Complex Problem-Solving Tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. Doi:10.1080/0014013031000061640.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.



- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271.
- Hill, A. (2008). *Predictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate love and level of differentiation* (Unpublished doctoral dissertations). Alliant International University, San Diego
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (31. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, B. S. K. & Omizo, M. M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 412-419.
- Kruczek, A., Basińska, M. A., & Janicka, M. (2020). Cognitive flexibility and flexibility in coping in nurses—the moderating role of age, seniority and the sense of stress. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 33(4), 507-521. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01567>
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. Doi:10.2466/Pr0.1995.76.2.623.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. Doi:10.1080/08934219809367680.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. & Barnes, A. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5(7), 98-113. doi:10.3390/Children5070098.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444. doi:10.1017/s0954579400005812.
- Payne, J. W., Bettman, J. R. & Johnson, E. J. (1993). *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173933>.
- Rudnik, A., Piotrowicz, G., Basińska, M. A., & Rashedi, V. (2019). The importance of cognitive flexibility and flexibility in coping with stress for the quality of life in inflammatory bowel disease patients during biological therapy. A preliminary report. *Przegląd gastroenterologiczny*, 14(2), 121-128. doi: 10.5114/pg.2018.81081.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x.



- Sagar, M. E. (2021). Predictive Role of Cognitive Flexibility and Self-Control on Social Media Addiction in University Students. *International Education Studies*, 14(4), 1-10.
- Sapmaz, F. & Doğan, T. (2013). Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Scott W. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414.
- Soltani, E., Shareh, H., Bahrainian, S. A., & Farmani, A. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in correlation of coping styles and resilience with depression. *Pajoohandeh Journal*, 18(2), 88-96.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vatan S. & Kahya Y. (2018). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeninin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192-201. Doi:10.5455/Apd.260322.
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). Resilience among older women. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), 252-255. doi:10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x
- Wagnild, G.M., & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of there silience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.

## Genç Yetişkinlerde Kişilerarası Duyarlılık ile Düzenleyici Duygusal Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Dr. Öğr. Üyesi Halime Eker, Doç. Dr. İbrahim Taş*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, genç yetişkinlerde kişilerarası duyarlılık ve düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmadaki bir diğer amaç ise, her iki değişkenin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma grubu 298 genç yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcıların 238'i (%80) kadın, 60'ı (%20) erkektir. Yaşları 20-29 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 22.52'dir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği ve Düzenleyici Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimleyici istatistikler, t testi ve Pearson Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından sosyal güven eksikliğinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik ile öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizi bulgularına göre, kişilerarası duyarlılık toplam puanının düzenleyici duygusal öz-yeterliğin alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik ve öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik ile negatif, umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik arasında negatif, kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından sosyal güven eksikliği ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik arasında negatif ve umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik arasında ise pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kişilerarası duyarlılık, düzenleyici duygusal öz-yeterlik, cinsiyet, korelasyon, t testi



## Examining the Relationship Between Interpersonal Sensitivity and Regulatory Emotional Self-Efficacy among Young Adults

### Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between interpersonal sensitivity and regulatory emotional self-efficacy among young adults. Another purpose of the study is to determine whether both variables differ according to gender. The research group consists of 298 young adults, of whom 238 (80%) are female and 60 (20%) are male. The average age of the participants, whose ages range from 20-29, is 22.52. Correlational survey model was used in the research. Data were collected with Personal Information Form, Interpersonal Sensitivity Measure and Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale. Descriptive statistics, t-test and Pearson Correlation Analysis were used in the analysis of the data. It was determined that low self-esteem, one of the sub-dimensions of interpersonal sensitivity, differed significantly according to gender. It was determined that the perceived self-efficacy in expressing positive emotions and perceived self-efficacy in managing anger/irritation differed significantly according to gender, which are sub-dimensions of regulatory emotional self-efficacy. According to the correlation analysis findings, the total score of interpersonal sensitivity negatively correlated with perceived self-efficacy in expressing positive affect and perceived self-efficacy in managing anger/irritation, and positively correlated with perceived self-efficacy in managing despondency. There was a negative relationship between interpersonal worry and dependence and perceived self-efficacy in managing anger/irritation, and there was a negative relationship between low self-esteem and perceived self-efficacy in expressing positive affect and positive relationship with perceived self-efficacy in managing despondency.

**Keywords:** Young adults, interpersonal sensitivity, regulatory emotional self-efficacy, correlation, t test

## Giriş

İnsanın toplum içindeki varlığını sürdürebilmesi için sağlıklı ve tatmin edici sosyal ilişkiler geliştirmesi oldukça önemlidir. Bireyin kendisini ve dünyayı anlaması, algılaması ve bunlara uygun tepkiler verebilmesi için çevresiyle etkileşim içinde olması gerekmektedir. Ancak bu etkileşimin bozulmasına neden olan bazı etmenler vardır. Kişilerarası duyarlılık yapısının da bu etmenler arasında yer aldığı söylenebilir.

Kişilerarası duyarlılık, başkalarının davranış ve duygularına karşı yoğun ve aşırı farkındalık ve duyarlılık olarak tanımlanmaktadır (Boyce ve Parker, 1989). Kişilerarası ilişkilerde kolay kırılma ve incinme, diğerleri tarafından önemsenmediğine, değer verilmediğine ve kendisine kötü davranıldığına inanma, kendini başkalarından aşağıda görme, diğerlerinin yanındayken huzursuzluk hissederek atılgan davranışlardan ya da sosyal ilişkilerden kaçınma gibi davranışlara yol açan bu yapı kişilerarası ilişkilerde sorunlar oluşturmaktadır (Boyce ve Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller ve Helms, 1989).

Bu yapı aynı zamanda sosyal geri bildirim karşı genel bir duyarlılık, diğerlerinin tepkilerine karşı tetikte olma, başkalarının davranışları ve ifadeleri hakkında artan kaygı ve algılanan ya da gerçek eleştiri korkusu olarak tanımlanmıştır (Boyce, Hickie, Parker, & Mitchell, 1993). Kişilerarası duyarlılık, bireysel yetersizlik duygusu ve başkalarının kişilerarası davranışlarının sık sık yanlış yorumlanması ile karakterizedir (Boyce & Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989). Kişilerarası duyarlılık özelliğine sahip olan bireyler, kendilerini, diğer insanları ve içinde buldukları durumları hatalı biçimde değerlendirerek fonksiyonel olmayan inançlarla yorumlamaktadırlar (Boyce, Parker, Barnett, Cooney ve Smith, 1991; Vidyanidhi ve Sudhir, 2009).

Boyce ve Parker (1989), kişilerarası duyarlılık kavramını kişisel farkındalık, onaylanma ihtiyacı, ayrılık anksiyetesi, çekingenlik ve kırılma iç-benlik olmak üzere beş bileşeni içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu bileşenlerden birincisi olan “kişilerarası farkındalık”, bireyin diğerlerinin davranış ve duygularına karşı duyarlılığını ifade etmektedir. Bir diğer bileşen “onaylanma ihtiyacı”, başkaları tarafından beğenilmeyi isteme ve çatışmayı en aza indirme gibi öğeleri tanımlar. Kişilerarası duyarlılığının önemli bir bileşeni olan “ayrılık anksiyetesi”, diğerleriyle olan ilişki bağlarına yönelik tehditlere duyarlılık anlamına gelmektedir. “Çekingenlik”, kişilerarası duyarlılığın başkalarını üzme korkusu nedeniyle atılgan davranış sergileyememeyi içeren davranışsal yönüdür. Son bileşen olan “kırılma iç-benlik”, bireyin kırılma benlik saygısı ve düşük benlik değeri ile ilgili olan ve reddedilme veya eleştirilme korkusu nedeniyle kendini açmadaki zorluğu tanımlamaktadır. Kişilerarası duyarlılığın bu bileşenleri bağımsız değildir ve birbirleriyle ilişki içindedir.

Kişilerarası duyarlılığın temelinde, bireyin ilişkilerinde özgüvenli davranmasını engelleyen ve bu ilişkileri kaybetme korkusunun altında yatan kırılma bir benlik duygusu olabilir (Boyce ve Mason, 1996). Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireyler, içinde buldukları kişilerarası ilişkilerle aşırı biçimde ilgilenip başkalarının davranışlarına ve ruh hallerine fazlasıyla dikkat

ederler ve eleştiri veya reddedilme durumları gibi kişilerarası etkileşimdeki değişimlere aşırı duyarlıdırlar. Bu nedenle, eleştirilme veya reddedilme riskini en aza indirmek için davranışlarını genellikle başkalarının beklentilerine uyacak şekilde değiştirirler (Boyce ve Parker, 1989; McCabe, Blankstein ve Mills, 1999).

Kişilerarası duyarlılığın içeriğinde diğer insanların duygularını ve davranışlarını hatalı değerlendirme ve anlamlandırma vardır. Bireyin diğer insanların tepkilerini gerçekçi biçimde yorumlayabilmesi ve duygularını yönetebilmesi için duyguları algılama, anlama, tanımlama ve bunları duygularının düzenleyicisi olarak kullanma yeteneği olan düzenleyici duygusal öz-yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Buradan hareketle, düzenleyici duygusal öz-yeterliğin kişilerarası duyarlılık üzerinde etkili bir yapı olabileceği düşünülmektedir.

Öz-yeterlik kavramı, bireyin yeteneklerine değil daha çok var olan kaynaklarına güvenmesine karşılık gelmektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve zorlukların getireceği kazançları düşünerek motive olma gibi öğeleri içermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik bireyin karşı karşıya kaldığı olası durumlarla baş etmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yaptığına ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Duygusal öz-yeterlik, bireyin duygularıyla ilgili kendi kendisine algıladığı yetenekler ve eğilimler olarak ifade edilebilir (Petrides, Sangareasu, Furnham ve Fredrickson 2006). Choi, Kluember ve Sauley (2013), duygusal öz yeterliğin 6 boyuta sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre, duygusal öz-yeterlik, bir kişinin (1) kendi içindeki duyguları algılamada, (2) başkalarının duygularını algılamada, (3) duyguları bilişsel süreçleri kolaylaştırmak için kullanmada, (4) duygusal karmaşıklığı anlamada, (5) kendi içindeki duyguları yönetmede ve (6) başkalarının duygularını yönetmede ne kadar iyi olduğuna ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bilişsel kuramcılar zihnin üretici, yaratıcı ve proaktif özelliklerini vurgulayarak duygularla ilişkili öz düzenlemede öz-yeterliğe ilişkin inançlara odaklanırlar. Düzenleyici duygusal öz-yeterlik, içsel duyguların veya duyguyla ilişkili farklı bileşenlerin (fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçler gibi) başlatılması, engellenmesi, sürdürülmesi veya düzenlenmesi gibi özellikleri ile kişinin uyumuna hizmet eden karmaşık bir süreçtir (Eisenberg & Spinrad, 2004). Düzenleyici duygusal öz-yeterlik, genel olarak olumsuz duyguları düzenlemede öz-yeterlik ve olumlu duyguları düzenlemede öz-yeterlik olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Olumsuz duyguları düzenlemede öz-yeterlik, bireyin duyguları kontrol etme ve bastırma yeteneğine olan inançlarını, olumlu duyguları düzenlemede öz-yeterlik ise duyguları özgürce ifade etme yeteneğine olan inançlarını ifade etmektedir (Caprara vd., 2008).

Alan yazın incelendiğinde, kişilerarası duyarlılığın olumsuz problem çözme ile ilişkili olduğu ve benlik saygısının da önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (McCabe, Blankstein ve Mills, 1999). Erözkan (2005), kişilerarası duyarlılık ile depresyon arasında pozitif ilişki tespit



etmiştir. Anlı (2018), kişilerarası duyarlılık ile internet bağımlılığı arasında pozitif ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Düzenleyici duygusal öz-yeterlik ile mutluluk ve öz-saygı arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur (Totan, 2014). Ceylan (2013), duygusal öz-yeterlik ve benlik saygısı arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ergenlerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri arttıkça depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı gibi ruhsal belirtilerin azaldığı tespit edilmiştir (Sakarya, 2013). Muris (2002) tarafından yapılan çalışmada, duygusal öz-yeterliğin sürekli kaygı ve kaygı bozuklukları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. İncekara (2020) tarafından yapılan çalışmada, güvenli bağlanma ile duygusal öz-yeterlik arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Kişilerarası duyarlılık, başkalarının davranış ve duygularına karşı yoğun ve aşırı farkındalık ve duyarlılık olarak tanımlanmaktadır (Boyce ve Parker, 1989). Bu tutum bireyi hem kişilerarası ilişkilerde hem de kendi iç dünyasında olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu olumsuz etkiyi azaltmanın yollarından biri de bireyin duygusal öz-yeterliğe sahip olmasıdır. Duygusal öz-yeterlik bireyin kendi duygularını sağlıklı bir şekilde algılamasını sağladığı gibi diğerlerinin duygularını da sağlıklı bir şekilde değerlendirmesine (Choi, Kluember ve Sauley, 2013) ve bu duyguları yönetmesine olanak sağlar. Düzenleyici duygusal öz-yeterlik ise bireyin hem olumsuz duygularını bastırmasına ve kontrol etmesine yardım eder hem de olumlu duygularını ifade etmesine yardımcı olur (Caprara vd., 2008). Her iki değişkenin de genç yetişkinlerin kişilerarası ilişkilerde sağlıklı değerlendirmelerde bulunmaları veya bu ilişkilerde karşılaştıkları olumsuzluklarla baş edebilmeleri için önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada aşağıdaki alt problemlerin cevapları araştırılmıştır.

1. Kişilerarası duyarlılık ve düzenleyici duygusal öz-yeterlik cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu 298 genç yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcıların 238'i (%80) kadın, 60'ı (%20) erkektir. Yaşları 20-29 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 22.52'dir.

### Araştırma Metodu

Genç yetişkinlerde kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenin kendi aralarında değişim içinde olup olmadığını herhangi bir değişim varsa bu değişimin derecesini araştırır modeldir (Karasar, 2012).

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda cinsiyet ve yaş gibi sosyo-demografik değişkenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği:** Ölçek Boyce ve Parker (1989) tarafından geliştirilmiş olup Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beşli likert türü olan ölçek, üç alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinden elde edilen değer .84, Barlet Sphericity testi sonucunda elde edilen değer ise  $\chi^2(630)=4593, 897$  ( $p<.000$ ) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal beş faktörlü yapısının doğrulanmadığı tespit edilmiştir. Bunun üzerine yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda üç yeni alt boyut tespit edilmiş ve alt boyutlarının ölçeğe ilişkin toplam varyansın %32,31'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81'dir.

**Düzenleyici Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği:** Ölçek Caprara ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Totan (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert türü bir ölçek olup üç alt boyut ve 12 maddeden oluşmaktadır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinden elde edilen değer .72, Barlet Sphericity testi sonucunda elde edilen değer ise  $\chi^2(66)=483,56$  ( $p<.05$ ) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin ( $\chi^2 = 79.40$ ,  $df = 52$ ,  $\chi^2 / df = 1.53$ ,  $CFI = .93$ ,  $RMR = .08$ ) kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde üç alt boyutun ölçeğe ilişkin toplam varyansın %47.39'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .60'tır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler katılımcılardan gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılara çalışmanın herhangi bir aşamasında diledikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Veriler SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, t testi ve Pearson Korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

### Bulgular

Kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için t testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi		
					sd	t	p
<b>KD-SGE</b>	Erkek	60	16.02	4.29	296	-3.50	.001
	Kız	238	13.24	8.78			
<b>DDÖY-PDİ</b>	Erkek	60	15.87	2.90	296	3.18	.002
	Kız	238	17.58	3.90			
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t testi		

					Sd	T	p
<b>DDÖY-ÖKY</b>	Erkek	60	12.15	2.67	296	-2.57	.011
	Kız	238	11.01	3.16			
	Toplam	298					

*KD-SGE: Kişilerarası duyarlılık sosyal güven eksikliği, DDÖY-PDİ: Düzenleyici duygusal öz-yeterlik pozitif duyguları ifade etme, DDÖY-ÖKY: Düzenleyici duygusal öz-yeterlik öfke ve kızgınlığı yönetme*  
Tablo 1'e göre, kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından sosyal güven eksikliği cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $t_{(296)} = -3.50, p < .01$ ). Buna göre, erkeklerin sosyal güven eksikliği düzeyleri kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ( $t_{(296)} = 3.18, p < .01$ ) ve kadınların pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ( $t_{(296)} = -2.57, p < .05$ ) ve erkeklerin öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterliğin diğer boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişkiye dair bulgular**

	KDT	KKB	SGE	AOD	DDÖYT	PDİ	ÖKY	UY
<b>KDT</b>	r 1		-	-	-	-	-	
<b>KKB</b>	r .893**	1	-	-	-	-	-	
<b>SGE</b>	r .463**	.126*	1	-	-	-	-	
<b>AOD</b>	r .631**	.453**	.000	1	-	-	-	
<b>DDÖYT</b>	r -.071	-.088	-.027	.003	1	-	-	
<b>PDİ</b>	r -.127*	-.079	-.197**	.008	.621**	1	-	
<b>ÖKY</b>	r -.129*	-.183**	.055	-.065	.647**	.029	1	
<b>UY</b>	.130*	.092	.125*	.059	.672**	.054	.313**	1

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; KDT: Kişilerarası duyarlılık toplam, KKB: Kişilerarası kaygı ve bağımlılık, SGE: Sosyal güven eksikliği, AOD: Atılgan olmayan davranışlar, DDÖYT: Düzenleyici duygusal öz-yeterlik, PDİ: Pozitif duyguları ifade, ÖKY: Öfke/kızgınlığı yönetme, UY: Umutsuzluğu yönetme

Tablo 2’de korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Korelasyon analizi bulgularına göre, kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak, kişilerarası duyarlılık toplam puanının düzenleyici duygusal öz-yeterliğin alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik ( $r = -.127, p < .05$ ) ve öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik ( $r = -.129, p < .05$ ) ile negatif, umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik ( $r = .130, p < .05$ ) ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Düzenleyici duygusal öz-yeterlik toplam puanı ile kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık, sosyal özgüven eksikliği ve atılgan olmayan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik arasında negatif ( $r = -.183, p < .01$ ), kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından sosyal güven eksikliği ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik arasında negatif ( $r = -.197, p < .01$ ) ve umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik arasında ise pozitif yönde ( $r = .125, p < .05$ ) ilişki tespit edilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, genç yetişkinlerde kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, her iki değişkenin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından sadece sosyal güven eksikliği cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sosyal güven eksikliği erkeklerde kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Anlı'nın (2018) çalışmasına göre kişilerarası duyarlılık cinsiyete göre farklılaşmazken Erözkan (2005), kişilerarası duyarlılığın bazı alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Kelleci, Güler, Sezer ve Gölbaş (2009) ise kişilerarası duyarlılığın kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kadınların erkeklere oranla daha sosyal oldukları, daha yakın ilişki kurabildikleri ve erkeklerin kadınlara oranla kendilerini daha yalnız hissettikleri (Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009) görülmektedir. Ayrıca, kadınların genel olarak sosyal beceri düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olması (Dermez, 2008; Kalafat ve Kıncal, 2006; Kılıç, 2019) araştırmadan elde edilen sosyal güven eksikliğinin erkeklerde anlamlı bir şekilde daha yüksek olması sonucunu anlaşılır kılmaktadır.

Düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve kadınların pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında düzenleyici duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kadınlar erkeklere

oranla duygularını daha rahat ifade etmektedirler (Kuyumcu, 2011). Buna karşın erkekler duygularını ifade etme konusunda kadınlar kadar rahat olamamakta, çoğu zaman bu durumu bir zayıflık olarak değerlendirebilmektedirler. Bu bağlamda, erkekler pozitif duygularını ifade etmeyi de bir zayıflık olarak görebilmektedirler. Buna karşın kadınlar tüm duygular gibi pozitif duyguları da rahat ifade etmektedirler.

Düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve erkeklerin öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında araştırmanın sonuçları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Duygusal olmak kontrollü davranmayı zorlaştırabilmektedir. Bu bağlamda, duygusal olarak nitelendirilen kadınların öfke ve kızgınlık duygularını kontrol etmede ve yönetmede kendilerini yeterli algılamadıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik arasında ilişki olup olmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Korelasyon analizi bulgularına göre, kişilerarası duyarlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak kişilerarası duyarlılık toplam puanının düzenleyici duygusal öz-yeterliğin alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik ve öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik ile negatif, umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Her iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin ilişkileri kaybetme korkusu yaşadıkları için (Boyce ve Mason, 1996) olumlu ya da olumsuz herhangi bir duyguyu ifade etme noktasında bazı sınırlılıkları bulunabilmektedir. Bu bireyler, aynı zamanda özgüven problemlerine de sahip olmalarından dolayı genel olarak duyguların ifade edilmesi ile ilgili sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle, kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin pozitif duygularını bile ifade edememelerinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Kişilerarası duyarlılığın altında kırılabilir bir benlik duygusu yer almaktadır (Boyce ve Mason, 1996). Bu kişiliğe sahip olan bireylerin öfke ve kızgınlık duygularını yönetmede zorlandıkları söylenebilir. Çünkü bu bireyler öfke ve kızgınlık duygularını ifade etmenin, onları uygun şekilde yönetmenin ötesinde daha çok diğer insanların duygu ve davranışlarıyla ilgili olabilmektedirler. Bu kişiler eleştirilme veya reddedilme riskini en aza indirmek için davranışlarını genellikle başkalarının beklentilerine uyacak şekilde değiştirirler. Bu bağlamda, kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin öfke ve kızgınlık duygularını yönetmede zorlanmaları hem diğerlerini kaybetme korkusundan hem de bu duyguların ifade edilmesi sonucunda ortaya çıkma olasılığı olan eleştirilme korkusundan kaynaklanabilir.

Araştırmada ayrıca kişilerarası duyarlılığın umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireyler sürekli olarak olumsuz duygu durumu içinde oldukları için bu duygularla bir şekilde baş etme becerileri

kazanabilmektedirler. Başkalarının değerlendirmelerine yönelik olumsuz bir algı içinde olan bireyin kendi içinde umutsuzlukla mücadele ederek umut duygularını canlı tutması onu yaşama bağlayan bir durum olacaktır. Bu bağlamda, kişilerarası duyarlılıkları yüksek olan bireylerin daha içsel bir duygu olan umutsuzluk duygularını daha iyi yönetebildikleri söylenebilir.

Düzenleyici duygusal öz-yeterlik toplam puanı ile kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık, sosyal özgüven eksikliği ve atılgan olmayan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından kişilerarası kaygı ve bağımlılık ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından öfke/kızgınlık yönetiminde algılanan öz-yeterlik arasında negatif, kişilerarası duyarlılık alt boyutlarından sosyal güven eksikliği ile düzenleyici duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından pozitif duyguları ifade etmede algılanan öz-yeterlik arasında negatif ve umutsuzluğu yönetmede algılanan öz-yeterlik arasında ise pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Öfke ve kızgınlık duyguları kişilerarası iletişim ve etkileşim ile yakından ilişkili duygulardır. Bu duyguları ifade etmek ve bunları yönetebilmek bireyin diğerlerinin eleştirilerine ve yargılamalarına karşı daha rahat şekilde duyarsız olmasını beraberinde getirmektedir. Öfke ve kızgınlık duygularını ifade edip onları yönetebilen bireylerin diğerlerine daha az bağımlı oldukları ve onlardan gelecek tepkiler karşısında daha az kaygılandıkları söylenebilir.

Pozitif veya negatif, hangi yönde olursa olsun duyguları ifade etmenin kişilerarası ilişkilerde kendine güven ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, pozitif duygularını ifade eden bireylerin diğerlerinin değerlendirmeleri ve tepkilerinden dolayı duygularını ifade etmekten kaçınmadıkları için sosyal güven eksikliği yaşamadıkları söylenebilir.

Diğer yandan kişilerarası ilişkilerde kendine güven sorunu yaşayan ve sosyal yönden kendini ifade etmekte zorlanan bireylerin umutsuzluğu yönetmede de sorun yaşadıkları görülmektedir. Umut duygusu bireyin daha çok iç dünyasında yaşadığı ve kişilerarası ilişkilerden daha çok bireyin beklentileri ile ilişkili bir duygudur. Bireyler kendi içinde umutsuzlukla başa çıkmayı başarırken diğer insanların tepkilerine yönelik aşırı duyarlılıkları nedeniyle sosyal güven eksikliği yaşayarak etkileşim kurmaktan kaçınabilirler.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler**

Araştırma öz bildirim formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Öz bildirim formları doldurulurken bireylerin o andaki duygu durumları veya yaşantıları etkili olabilmektedir. Araştırmanın verileri tek bir şehirde toplandığı için ülkede yaşayan tüm genç yetişkinler için genelleme sorunu olabilir. Araştırmanın sonuçları genç yetişkinlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar farklı örneklemlerde (ergen, yetişkin gibi) çalışılarak test edilebilir. Araştırmadan elde edilen veriler nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Katılımcıların kişilerarası duyarlılık düzeyleri ve düzenleyici duygusal öz-yeterlik düzeyleri farklı araştırma yöntem ve teknikleri (nitel araştırma, deneysel desen vb.) ile araştırılabilir.



### Kaynakça

- Anlı, G. (2018). Kişilerarası duyarlılık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 103-118.
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 341-351.
- Boyce, P., Parker, G., Barnett, B., Cooney, M., & Smith, F. (1991). Personality as a vulnerability factor to depression. *British Journal of Psychiatry*, 159, 106-114.
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., & Mitchell, P. (1993). Specificity of interpersonal sensitivity to non-melancholic depression. *Journal of Affective Disorders*, 27, 101-105.
- Boyce, P., & Mason, C. (1996). An overview of depression-prone personality traits and the role of Interpersonal Sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30, 90-103.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20(3), 227.
- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Choi, S., Kluemper, D. H. & Sauley, K. S. (2012). Assessing emotional self-efficacy: Evaluating validity and dimensionality with cross-cultural samples. *Applied Psychology*, 62, 97-123.
- Davidson, J. R., Zisook, S., Giller, E., & Helms, M. (1989). Symptoms of interpersonal sensitivity in depression. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 357-368.
- Dermez, H. G. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Doğan, T., & Sapmaz, S. (2012). Kişilerarası duyarlılık ölçeğinin Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 143-155.
- Eisenberg N, & Spinrad T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 129-155.
- İncekara, H. İ. (2020) Ergenlerde duygusal öz yeterlik ile üç boyutlu bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 228-245.

- Kalafat, T., & Kıncal, R. Y. (2006). Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-47.
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S., & Deniz, M. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal*, 22(1), 19-26.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelleci, M., Güler, N., Sezer, H., & Gölbaş, Z. (2009). Lise öğrencilerinde internet kullanma süresinin cinsiyet ve psikiyatrik belirtiler ile ilişkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 223-230.
- Kılıç, D. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 104-113.
- McCabe, R. E., Blankstein, K. R., & Mills, J. S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23(6), 587-604.
- Morgül, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2016). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- 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.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A., & Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Totan, T. (2014). The regulatory emotional self-efficacy scale: Issues of reliability and validity within a Turkish sample group. *Psychological Thought*, 7(2), 144-155. doi:10.5964/psyct.v7i2.99
- Vidyanidhi, K., & Sudhir, P. M. (2009). Interpersonal sensitivity and dysfunctional cognitions in social anxiety and depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 2(1), 25-28.



Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

## Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Covid-19 Korkusu Ve Olumlu Gelecek Beklentisi

*Lisansüstü Öğrencisi Yaren Nadir, Doç. Dr. Levent Yayıcı*

### Özet

Bu araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisinin cinsiyete, kronik rahatsızlığa sahip olma durumuna, aile gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde üniversite sınavına hazırlanan 55'i erkek, 103'ü kadın olan 158 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli olan araştırmada, ölçme aracı olarak COVID-19 Korkusu Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, Pearson kolerasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre COVID-19 korkusu kadınlar lehine, olumlu gelecek beklentisi ise erkekler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırmada COVID-19 korkusunun kronik rahatsızlığa sahip olan bireyler lehine anlamlı olarak farklılaştığı saptanırken, olumlu gelecek beklentisi kronik rahatsızlığa sahip olma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Katılımcıların aile gelir düzeyine göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre COVID-19 korkusu olumlu gelecek beklentisini yaklaşık olarak %20 ( $R^2=,204$ ) oranında açıklamaktadır. Bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, Korku, Gelecek Beklentisi



## **Fear of Covid-19 and Positive Future Expectation in Students Preparing for the University Exam**

### **Abstract**

In this study, the relationship between fear of COVID-19 and positive future expectation in students preparing for the university exam was examined. It was tried to determine whether the fear of COVID-19 and positive future expectation of the participants differed according to gender, having a chronic illness, and family income level. The sample of the study consists of 158 students, 55 male and 103 female, who are preparing for the university exam in Trabzon. In the research, which is in the relational screening model, the COVID-19 Fear Scale and the Positive Future Expectation Scale were used as measurement tools. In the analysis of the data, t test, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis, Pearson correlation and regression analysis were used. As a result of the research, fear of COVID-19 differs significantly in favor of women according to gender, and positive future expectation differs significantly in favor of men. In the study, it was determined that the fear of COVID-19 differed significantly in favor of individuals with chronic illness, while positive future expectation did not differ according to the state of having a chronic illness. According to the family income level of the participants statistically significant difference in COVID-19 fear and positive future expectation scores not found. As a result of the research, negative moderately significant relationship was found between fear of COVID-19 and positive future expectation. According result of the research fear of COVID-19 explains positive future expectation at a rate of approximately 20% ( $R^2=.204$ ). The findings were interpreted within the framework of literature.

**Keywords:** COVID-19, Fear, Future Expectation

## Giriş

Koronavirüs (COVID-19) hastalığı küresel bir halk sağlığı krizi olma tehdidinde bulunan yeni ve oldukça bulaşıcı bir solunum hastalığıdır (Chi ve ark., 2021). Yeni koronavirüs hastalığı ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkmıştır. Hastalık ortaya çıkışından sonraki üç ay içerisinde tüm komşu ülkelere ve ötesine yayılmıştır. Hızlıca gerçekleşen bu yayılma sonucu Dünya Sağlık Örgütü (WHO) hastalığı salgın olarak kabul etmiştir (Satici ve ark., 2020a). Hastalık semptomları arasında ateş, halsizlik, öksürük ve miyalji yer almaktadır (Lu ve ark., 2020). Hastalığın kesin bir tedavisinin olmamasına karşın en doğru ve etkili yol, hastalığı önlemek için kişisel hijyeni iyileştirmek, tıbbi maske takmak, yeterince dinlenmek, bulunan ortamı havalandırmak ve kalabalıktan kaçınmaktır (Wang, Tang ve Wei, 2020). Türkiye'de COVID-19 salgınında tespit edilen ilk vaka 11 Mart 2020'de görülmüştür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Çalışmanın yürütüldüğü dönemde 19 Mayıs 2021 tarihi itibarıyla Türkiye'de toplam vaka sayısı 5,151,038 iken toplam vefat sayısı 45,419'dur (Worldometers, 2021). Hastalığın tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla yayılıyor olması bazı tedbirlerin alınmasını gerekli kılmıştır.

Bulaşıcı bir hastalık olan COVID-19'un sağlık, eğitim, turizm, ekonomi, sosyal yaşam vb. birçok alanı etkilemesiyle yaşanan belirsizlik ve korku duygusu toplumda kendine yer edinmiştir. Korku; bulaşma hızı, bulaşma ortamı, ölüm oranlarıyla doğrudan ilişkilidir. Yüksek korku yaşayan bireyler COVID-19'a tepki verirken net ve rasyonel düşünemeyebilirler (Ahorsu ve ark., 2020). Sahip olunan düşünce yapısı kişinin inançlarını ve geleceğe bakış açısını etkilemektedir. Özellikle hayatlarını ve geleceklerini şekillendirme evresinde olan gençler COVID-19'un getirdiği olası etkilerin gölgesindedir. Gençlerin geleceğe dair beklentileri genellikle mezun olmak, işe başlamak, unvan sahibi olmak, aile kurmak, çocuk sahibi olmak gibi kategorileri içermektedir (Yurtkoru ve Taştan, 2018). Gençlerde bu kategorilere dair olumlu gelecek beklentisi oluşturma baş etme yollarını kullanma becerisiyle ilişkilidir. Olumsuz beklentiler ve değişken beklenti içeriklerinin kişideki umutsuzluğu bir ölçüde tanımladığı düşünülmektedir (Şimşek, 2012). COVID-19 salgınının yarattığı korku ve belirsizlik durumu bu umutsuzluğu tetiklemekle beraber olumlu gelecek beklentisini de etkileyebilmektedir.

Literatür incelendiğinde salgın süreciyle birlikte COVID-19 korkusu üzerine çeşitli ülkelerde ve Türkiye'de çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda COVID-19 korkusuyla beraber akıl sağlığı, psikolojik dayanıklılık, belirsizlik, stres, depresyon, kaygı gibi çeşitli faktörler üzerine çalışılmıştır (Ornell ve ark.,2020; Fitzpatrick, Harris ve Drawve, 2020; Sarıcalı ve ark., 2020; Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan, 2020; Satici ve ark., 2020b; Çifçi ve Demir, 2020; Duman, 2020; Altundağ, 2021). Bunun yanı sıra literatürde olumlu gelecek beklentisi öznel iyi oluş, psikolojik iyilik halleri, öz bilinç algısı, geleceğe yönelik tutum kavramlarıyla birlikte çalışılmıştır (Yurtkoru ve Taştan, 2018; Ehtiyar ve ark., 2017; Eryılmaz, 2011). Literatürde bu araştırmada bağımsız değişken olan COVID-19 korkusu ve bağımlı değişken olan olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya



rastlanmamıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin geleceği olan gençlerin COVID-19 korkusuna bağlı olarak ileriye yönelik beklentilerinde oluşabilecek etkiyi bilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan mesleki ve kişisel geleceklerini şekillendirme dönemi içerisinde olan öğrencilerin COVID-19 korkusuna bağlı olarak olumlu gelecek beklentilerinin ne derece etkilendiğini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Cinsiyete göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Kronik rahatsızlık sahibi olma durumuna göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Aile gelir düzeyine göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. COVID-19 korkusunun olumlu gelecek beklentisi düzeyine etkisi nedir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma modeli**

Bu araştırma üniversite sınavına girecek öğrencilerde COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olup ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenin birlikte var olan değişimini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2020).

#### **Çalışma grubu**

Araştırma grubunu Trabzon ilinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, 18 yaş üstü üniversite sınavına hazırlanan 158 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi mevcut sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilme imkanı daha fazla olan yanıtlayıcılardan seçilmesidir (Büyüköztürk ve ark., 2015). Katılımcıların 55'ini (%34,8) erkek, 103'ünü (%65,2) kadın öğrenciler oluşturmaktadır. 64 (%40,5) katılımcının aile gelir düzeyi 2001-4000 TL, 37 (%23,4) katılımcının 4001-6000 TL arasındayken, 37(%23,4) katılımcının da aile gelir düzeyi 6000 TL ve üzerindedir. 20 (%12,7) katılımcının aile gelir düzeyi ise 2000 TL ve altındadır. Katılımcıların 136'sı (%86,1) kronik bir rahatsızlığa sahip değilken, 22'si (%13,9) kronik bir rahatsızlığa sahiptir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama amacıyla Genel Bilgi Formu, COVID-19 Korkusu Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ait psikometrik özellikler aşağıda verilmiştir.

### ***Genel Bilgi Formu***

Araştırmaya katılan katılımcılara ait genel bilgilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından Genel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Formda cinsiyete, yaşa, aile gelir düzeyine ve kronik rahatsızlığa sahip olma durumuna ilişkin ifadeler yer almaktadır.

### ***COVID-19 Korkusu Ölçeği***

Ahorsu ve ark. (2020) tarafından geliştirilen COVID-19 Korkusu Ölçeği (The Fear of COVID-19 Scale) Türkçe'ye Bakıoğlu, Korkmaz ve Ercan (2020) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 18 yaş üstü bireyler ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. Ölçek tek boyut ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert (1= kesinlikle katılmıyorum - 5= kesinlikle katılıyorum) tipi bir ölçeklendirmeye sahip olmakla birlikte ters madde içermemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde COVID-19 korkusu yaşamak anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri ( $\alpha=.88$ ) olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri ( $\alpha=.88$ ) olarak belirlenmiştir.

### ***Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği***

İmamoğlu (2001) tarafından geliştirilen ölçek bireylerin kişisel geleceklerine yönelik olumlu beklentilerinin düzeyini ölçmektedir. 5 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek 1 ters madde içermektedir. Ölçek 5'li Likert (1= kesinlikle katılmıyorum - 5 = kesinlikle katılıyorum) tipi bir ölçeklendirmeye sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'dir. Ölçeğin önceki çalışmalarda güvenilirlik katsayısı 0,73 (Ehtiyar ve ark., 2017), 0,87 (Eryılmaz, 2011), 0,92 (İmamoğlu, 2005), 0,85 (İmamoğlu, 2001) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri ( $\alpha=.88$ ) olarak belirlenmiştir.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmada elde edilen verilerin 52'si araştırmacı tarafından kullanılan ölçekleri içeren formun katılımcılara dağıtılması ve katılımcılar doldurulduktan sonra toplanmasıyla gerçekleşmiştir. İşaretleme yapılmayan herhangi bir madde bulunduran form araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmadaki 106 veri ise internet aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları Google Drive kullanılarak çevrim içi form haline getirilmiş, katılımcılara gönderilmiştir. Çevrim içi form hazırlanırken katılımcılara tüm maddeleri yanıtlama zorunluğu getirilmiş ve yanıtlama sırasında oluşabilecek hatalara karşı önlemler alınmıştır. Araştırma verileri incelenirken tutarsız ve gelişigüzel cevaplar verildiği belirlenen 41 katılımcıya ait veri araştırmaya dahil edilmemiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Verilerin analizinde SPSS–22 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -2 ve +2 aralığında kontrol edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Araştırmada COVID-19 Korkusu Ölçeği çarpıklık (,554) ve basıklık (,230) değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmada Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği çarpıklık (-,435) ve basıklık (-,260) değerlerinin de normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizi için parametrik testlerin uygun olduğu görülmüş ve Bağımsız Örneklem t-testi, Pearson Korelasyon ve Regresyon analizi kullanılmıştır. İlişkisel analizlerde normalliğin sağlanmadığı gruplarda non-parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Analizler  $p<,05$  ve  $p<,01$  anlamlılık düzeyine göre yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar bulgular kısmında sunulmuştur.

**Tablo 1. COVID-19 Korkusu Ve Olumlu Gelecek Beklentisinin Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	t	df	p
Covid-19 korkusu	Erkek	5	1,774	,7808	5,56	156	,000*
		5	0	6	9		
	Kadın	1	2,547	,8578			
		3	9	7			
Olumlu gelecek beklentisi	Erkek	5	3,887	,7208	2,53	131,69	,012**
		5	3	7	4		
	Kadın	1	3,555	,8913			
		3	3	2			

\*\* $p<,05$ , \* $p<,01$

Tablo1’de COVID-19 Korkusu ve Olumlu Gelecek Beklentisi ölçek puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları verilmiştir. COVID-19 korkusunun cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir (  $t=-5,569$ ,  $p= ,000$ ). Kadınlar ( $\bar{X}=2,54$ ) erkeklere ( $\bar{X}=1,77$ ) oranla daha çok COVID-19 korkusu yaşamaktadır. T-testi sonuçlarına göre olumlu gelecek beklentisinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüş (  $t=2,534$ ,  $p= ,012$ ) ve erkeklerin ( $\bar{X}=3,88$ ) kadınlara oranla ( $\bar{X}=3,55$ ) daha fazla olumlu gelecek beklentisine sahip olduğu saptanmıştır.

**Tablo 2. COVID-19 Korkusu ve Olumlu Gelecek Beklentisinin Kronik Rahatsızlık Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Kronik rahatsızlık	N	S.O.	S.T.	U	p
COVID-19 Korkusu	Evet	2 2	100, 91	2220,0 0	1025,0 00	,01 8*
	Hayır	1 3 6	76,0 4	10341, 00		
Olumlu Gelecek Beklentisi	Evet	2 2	82,7 3	1820,0 0	1425,0 00	,72 1
	Hayır	1 3 6	78,9 8	10741, 00		

\*p<0,05

Tablo2’de kronik rahatsızlık sahibi olmaya göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisinin farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kronik rahatsızlığa sahip olma durumuna göre COVID-19 korkusunda anlamlı farklılaşma görülmüştür (U=1025,000, p=,018). Kronik rahatsızlığı sahip olan bireylerde COVID-19 korkusu daha fazladır. Olumlu gelecek beklentisi kronik rahatsızlığa sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=1425,000, p=,721).

**Tablo 3. COVID-19 Korkusu Ve Olumlu Gelecek Beklentisinin Aile Gelir Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Aile Gelir Düzeyi	N	Sıralı Ortalama	Kruskal-Wallis	p
COVID-19 Korkusu	2000ve altı	20	79,80	,250	,969
	2001-4000	64	80,38		
	4001-6000	37	76,28		
	6000ve üstü	37	81,04		
	Toplam	158			
Olumlu Gelecek Beklentisi	2000ve altı	20	74,35	1,013	,798
	2001-4000	64	77,59		
	4001-6000	37	85,53		
	6000ve üstü	37	79,55		
	Toplam	158			

Aile gelir düzeyine göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi Kruskal Wallis testiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda COVID-19 korkusunun ( $p=,969$ ) ve olumlu gelecek beklentisinin ( $p=,798$ ) aile gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

**Tablo 4. COVID-19 Korkusu Ve Olumlu Gelecek Beklentisi Değişkenlerine İlişkin Kolerasyon Analizi Sonuçları**

		Olumlu Gelecek Beklentisi
COVID-19 Korkusu	r	-,451**
	p	,000
	N	158

Tablo 4'te COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan Pearson Kolerasyon Analizi sonuçları yer almaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk (2012) göre Pearson Kolerasyon Katsayısı 0,30 ve altındaysa düşük, 0,30- 0,69 arasındaysa orta, 0,70 ve üzerindeyse değişkenler arasında yüksek derecede ilişki olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasında orta derecede negatif yönlü bir ilişki vardır ( $r= -,451$ ). COVID-19 korkusu arttıkça olumlu gelecek beklentisi düşmektedir.

**Tablo 5. COVID-19 Korkusunun Olumlu Gelecek Beklentisi Düzeyine Etkisi**

Değişken	B	St. Hata	$\beta$	t	p
(Sabit)	4,632	,164		28,299	,000
Covid-19 korkusu	-,422	,067	-,451	-6,318	,000

N=158, F=39,915,  $R^2=,204$

$p<0,01$ , Bağımlı Değişken: Olumlu Gelecek Beklentisi

Tablo5'de COVID-19 korkusunun olumlu gelecek beklentisi düzeyine etkisi incelemek amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre COVID-19 korkusu, olumlu gelecek beklentisi değişkenini negatif yönde anlamlı olarak yormakta ve yaklaşık olarak %20 ( $R^2=,204$ ) oranında açıklamaktadır,  $p<0,01$ .

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisinin incelenmesine yönelik elde edilen sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 korku düzeyi erkeklere oranla kadınlarda daha yüksektir. Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan (2020) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 korku düzeyinin anlamlı olarak kadınlarda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gencer (2020) tarafından pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs korkusu incelenmiş ve kadın katılımcıların

koronavirüs korku düzeylerinin erkek katılımcılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Rodríguez ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada da COVID-19 korkusunun erkeklere oranla kadınlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. İnce (2021) ve Duman (2020) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların COVID-19 korku düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Paksoy (2020), Memiş-Doğan ve Düzel (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkeklerin COVID-19 korku düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlarla birlikte desteklemeyen sonuçların da var olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarında COVID-19 korku düzeylerinin kadınlarda daha yüksek olması kadınların erkeklere oranla daha fazla sağlık kaygısı yaşadığıyla ilişkilendirilebilir. Literatürde kadınların erkeklere oranla daha fazla sağlık kaygısı yaşadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Karaçadır ve Çelik, 2019).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre erkeklerin olumlu gelecek beklentisi kadınlara oranla daha yüksektir. Çuhadar ve ark.(2019) tarafından yapılan çalışmada gelecek beklentisinin alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Türkön (2019) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet açısından gelecek beklentisinde farklılaşma görülmezken, Tuncer (2011) yaptığı çalışmada kadınların gelecek beklentilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkeklerin kadınlardan daha yüksek olumlu gelecek beklentisine sahip olması, kadınların yaşamış olduğu sınav ve COVID-19 kaygısının erkeklerden daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Literatürde kızların erkeklerden daha yoğun sınav kaygısı yaşadığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Yılmaz-Aydın, 2018; Kaçan-Softa, Ulaş-Karaahmetoğlu ve Çabuk 2015). Raju ve Asirvatham (2021) lise öğrencilerinde COVID-19 ile kaygı düzeyini değerlendirdikleri çalışmada kızların erkeklerden daha fazla kaygı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kronik rahatsızlığa sahip olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha fazla COVID-19 korkusu yaşadığı sonucuna ulaşılırken olumlu gelecek beklentisine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Altundağ (2021) tarafından yapılan çalışmalarda kronik rahatsızlığa sahip olan bireylerin COVID-19 korkusu kronik rahatsızlığı olmayan bireylere göre anlamlı olarak farklılaşmakta ve araştırma sonucunu desteklemektedir. Bunun yanı sıra Bitan ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada COVID-19 korkusu ve kronik rahatsızlığa sahip olma arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Kronik rahatsızlığa sahip olan bireylerde COVID-19 hastalığı daha ağır şekilde seyredilmektedir (Sandalcı, Uyaroğlu ve Güven, 2020). COVID-19 hastalığının kronik rahatsızlığa sahip olan bireylerde daha fazla risk oluşturması bireylerin COVID-19 korku düzeyinin artmasında önemi bir etken olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 korkusu katılımcıların aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kasapoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların gelir düzeyi ile COVID-19 korkusu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Farklı olarak Haktanır, Seki ve Dilmaç (2020) yaptıkları çalışmada sosyoekonomik gelir düzeyi orta seviyede olanların



yüksek sosyoekonomik gelir düzeyine sahip olanlara göre daha fazla COVID-19 korkusu yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Aile gelir düzeyine göre COVID-19 korkusunun farklılaşmamasında hastalığın tedavisinin henüz bulunamamış olması ve hastalıktan korunmak için yüksek maliyetli harcamaların gerekli olmayışı etkili olabilir. Bununla birlikte hastalığın toplumun her kesiminden bireye bulaşabilecek bir salgın hastalık olması diğer bir etken olarak düşünülebilir.

Araştırmada katılımcıların aile gelir düzeyine göre olumlu gelecek beklentilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkön (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların gelecek beklentileri aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç araştırma bulgusuyla uyumludur. Literatüre bakıldığında yapılan bazı çalışmalarda gelecek beklentisinin alt boyutlarında gelir düzeyine göre farklılaşma saptanmıştır (Çuhadar ve ark., 2019). Alanyazında bu farklılaşmanın nedenin incelendiğinde, gelecek beklentisini etkileyen faktörler arasında ekonomik gelir düzeyinin önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Aile gelir düzeyi düşük olan bireyler geleceğe yönelik karamsar ve kaderci olabilmektedir (Dündar, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. COVID-19 korkusu arttıkça olumlu gelecek beklentisi düşmektedir. COVID-19 hastalığının kısa sürede hayatın birçok alanını önemli derecede etkilemesi ve yaşanan belirsizliğin gelecek beklentisini etkilediği düşünülebilir. Duman (2020) yapmış olduğu çalışmada COVID-19 korkusu ile belirsizliğe tahammülsüz arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Araştırmanın örneklem grubu olan üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan değişikliklerden birinci dereceden etkilendiği düşünülebilir. Bu doğrultuda bakıldığında süreç içerisinde öğrencilerin COVID-19'a yakalanma korkusu artış gösterebilirken geleceğe iyimser bakabilme düzeyleri düşüş gösterebilmektedir.

Araştırma sonucuna göre COVID-19 korkusu olumlu gelecek beklentisini negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Olumlu gelecek beklentisini etkileyen değişkenler içerisinde kaygı ve stresin önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde COVID-19 korkusunun kişide yarattığı kaygı ve stresin gelecek beklentisini etkilediği düşünülebilir. Satıcı ve ark. (2020a) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 korkusunun kaygı ve stres ile pozitif korelasyonda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre kadın katılımcılarda COVID-19 korkusu, erkek katılımcılarda ise olumlu gelecek beklentisi yüksektir. Kronik rahatsızlığa sahip olan katılımcılarda COVID-19 korkusu yüksek düzeyde olurken olumlu gelecek beklentisine göre farklılaşma yoktur. Araştırmada katılımcıların aile gelir düzeylerine göre COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi düzeyleri farklılaşmamaktadır. Araştırmada COVID-19 korkusu ve olumlu gelecek beklentisi arasında negatif yönde anlamlı

bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre COVID-19 korkusu olumlu gelecek beklentisini negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Bu çalışmada belli sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma, Trabzon ilinde üniversite sınavına hazırlanan 158 öğrenciden alınan veriler ile sınırlıdır. Araştırmada kendini ifade etmeye dayalı ölçekler kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen bilgilerin kaynağı sınırlılık gösterebilmektedir. Araştırma sonuçlarından ve varolan sınırlılıklardan yola çıkarak belli önerilerde bulunulabilir. Araştırmanın farklı eğitim kademelerinde veya farklı toplumsal kesimlerde daha fazla katılımcıyla yapılması önerilirken elde edilen sonuçlar karşılaştırma fırsatı yaratılması açısından oldukça önemli olacaktır. Olumlu gelecek beklentisine etki edebilecek COVID-19 korkusuyla etkileşimde olan farklı sosyal veya psikolojik yapıların da araştırmaya dahil edilerek incelenmesi önerilebilir. Özellikle içerisinde bulunduğumuz pandemi döneminde COVID-19 korkusu üst düzeyde olan, eğitim sürecindeki dalgalanma vb. etkenler sonucu geleceğe bakış açısı olumsuz etkilenen kişilere yönelik çevrim içi psikolojik destek sağlanması, süreci kolaylaştırıcı çalışmalar yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- 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*, 1-9.
- Altundağ, Y. (2021). Erken dönem Covid-19 pandemisinde Covid-19 Korkusu ve psikolojik dayanıklılık. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(85), 499-516.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi:10.1007/s11469-020-00331-y
- Bitan, D. T., Grossman-Giron, A., Bloch, Y., Mayer, Y., Shiffman, N., & Mendlovic, S. (2020). Fear of COVID-19 scale: Psychometric characteristics, reliability and validity in the Israeli population. *Psychiatry Research*, 289, 113100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chi, X., Chen, S., Chen, Y., Chen, D., Yu, Q., Guo, T., ... & Zou, L. (2021). Psychometric evaluation of the fear of COVID-19 scale among Chinese population. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-16.
- Çifçi, F., & Demir, A. (2020). COVID-19 pandemisinde Türk profesyonel futbolcuların covid-19 korkusu ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 26-38.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., Serdar, E. (2019). Lise öğrencilerinde boş zaman yönetimi ve gelecek beklentisi ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 1498-1505.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ehtiyar, R.V., Ersoy, A., Akgün, A., & Karapınar, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutum ve olumlu gelecek beklentilerinin psikolojik iyilik halleri üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(2), 251-262.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*. 24, 209-215.
- Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000924>
- Gencer, N. (2020). Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs (Kovid-19) korkusu: Çorum Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1153-1173.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Haktanır, A., Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Adaptation and evaluation of Turkish version of the fear of COVID-19 scale. *Death Studies*, 1-9.
- İmamoğlu, E. O. (2001). *Need for cognition versus recognition: Self and family related correlates*. Yayınlanmamış Makale. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İmamoğlu, S. (2005). *Secure exploration: Conceptualization, type and relationships with secure attachment, self construals and other self-related variables*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İnce, U. (2021). Pandemi sürecinde beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrenci adaylarının covid-19 korku düzeylerinin incelenmesi. *Journal of ROL Sport Sciences*, 2(1).
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Karaçadır, V., & Çelik, R. (2019). Üniversite öğrencilerinin sağlık kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 225-238.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasapoğlu, F. (2020). Examining the relationship between fear of COVID-19 and spiritual well-being. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5, 343–356.
- Lu, R., Zhao, X., Li, J., Niu, P., Yang, B., Wu, H., ... & Tan, W. (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *Lancet*, 395(10224), 565-574.
- Memiş-Doğan, M., & Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Turkish Studies*, 15(4), 739-752. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44678>
- Ornell, F., Schuch, J.B., Sordi, A.O., & Kessler, F. H. P. (2020). Pandemic fear and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3), 232-235.
- Paksoy, H. M. (2020). Covid-19 pandemisi ile oluşan korku ve davranışlara inancın etkisi üzerine bir araştırma: Türkiye Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 135-155.
- Raju, J. & Asirvatham R. (2021). A study to assess the level of anxiety associated with COVID-19 among high school students. *BSJ Health Sci*, 4(1), 1-5.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I., & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, stress, and anxiety in university undergraduate students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 3041.
- Sandalcı, B., Uyaroğlu, O. A., ve Güven, G. S. (2020). COVID-19’da kronik hastalıkların rolü, önemi ve öneriler. *Flora*, 25(5), 1- 7.
- Saricali, M., Satici, S. A., Satici, B., Gocet-Tekin, E., & Griffiths, M. D. (2020). Fear of COVID-19, mindfulness, humor, and hopelessness: a multiple mediation analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020a). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>.
- Satici, B., Saricali, M., Satici, S. A., & Griffiths, M. D. (2020b). Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: serial mediation by rumination and fear of COVID-19. *International Journal of Mental Health and Addiction*, <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0>.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 90-109.



- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021).Genel Koronavirüs Tablosu. <https://covid19.saglik.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 7 Haziran 2021)
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 935–948.
- Türkön, H. (2019). Ergenlerde (14-18) *Bağlanma stilleri ile gelecek beklentisi ve öz-denetim düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kayseri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Çaç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Yılmaz-Aydın, D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yurtkoru, S., & Taştan, S. (2018). Öz-bilinç algısının olumlu gelecek beklentisine etkisi: Pozitif psikoloji ve kaynak odaklı yaklaşım arka planı ile bir değerlendirme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 6(2), 1-24.
- Wang, W., Tang, J., & Wei, F. (2020). Updated understanding of the outbreak of 2019 novelcoronavirus (2019-nCoV) in Wuhan, China. *Journal of Medical Virology*, 92(4), 441-447.
- Worldometers (2021). Covid-19 Coronavirus pandemic <https://www.worldometers.info/coronavirus/> (Erişim Tarihi: 19 Mayıs 2021)

## Eğitimcilerin Bakış Açısından Açık Liseye Geçiş

**Uzm. Psk. Dan. Gamze Yüksel, Prof. Dr. Hikmet Yazıcı**

### Özet

Eğitim imkânına sahip olmak ancak çeşitli nedenler ile bu imkânı değerlendirememek okul terki olarak adlandırılabilir. Türkiye’de ise zorunlu eğitim nedeniyle on sekiz yaşına kadar okulu terk etmek mümkün değildir. Örgün eğitime devam edemeyen öğrencilerin açık öğretime kayıt yaptırmaları yasal bir gerekliliktir. Zorunlu eğitim, öğrencilerin okulu terk etmelerine imkân vermese dahi açık liselere geçişin önünü açmaktadır. Söz konusu durum, okulu terk etmek isteyen öğrencilerin açık liseye yönlendirilmesine ve açık liseye kayıt oranlarının yıllar içerisinde artış göstermesine neden olmaktadır. Okulu terk eden öğrenci sayısının artması hem birey hem de toplum için oldukça yıkıcı sonuçları beraberinde getirmektedir. Ancak Türkiye’nin okul terki tanımında ‘‘açık öğretim lisesine kayıt olan’’ ifadesi ile yer alan öğrencilerin okulu terk etme nedenlerinin incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Araştırmanın temel amacı örgün eğitimde öğrenim gören öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerini eğitimcilerin bakış açılarından incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içerisinde bulunan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu; çeşitli lise türlerinde görev yapan 10 idareci, 10 öğretmen ve 10 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla söz konusu eğitimciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda eğitimciler öğrencilerin açık liseye geçme eğiliminde olmadıklarını ancak çeşitli nedenler ile açık liseye geçmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Eğitimciler bu nedenleri ekonomik problemler, akademik başarısızlık, ailevi nedenler, akran baskısı, ulaşım problemleri, sosyal problemler, devamsızlık, sınava hazırlık, dini nedenler, okul ortamından kaynaklanan problemler, yetersiz kontenjanlar ve zorunlu eğitim uygulaması olarak nitelendirmişlerdir. Eğitimciler, öğrencilerin açık liseye geçiş süreçlerinde teşvik ya da zorlama yapılmadığını ve bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının etkin rol oynadıklarını belirtmektedir. Açık liseye geçişte okul ortamının rolü olup olmadığı eğitimciler tarafından farklı görüşler ile karakterize edilmektedir. Örgün eğitim dışına çıkmak durumunda olan öğrencilerine açık liseye geçmeyi tavsiye eden eğitimciler, zorunlu durumlarda açık lisenin faydalı olduğunu düşünmektedir. Elde edilen bulgular literatür bağlamında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** açık lise, okul terki, nitel araştırma, içerik analizi





## Transition to Open High School from Educators' Perspective

### Abstract

Having an education opportunity but not being able to use this opportunity for various reasons can be called school dropout. In Turkey, it is not possible to leave school until the age of eighteen due to compulsory education. It is a legal requirement for students who cannot continue formal education to register for open education. Even if compulsory education does not allow students to leave school, it paves the way for the transition to open high schools. This situation causes students who want to drop out of school to be directed to open high schools and the rate of enrollment in open high schools has increased over the years. The increase in the number of students leaving school brings devastating consequences for both the individual and the society. However, there are limited studies examining the reasons for dropping out of students who are included in Turkey's definition of school dropout with the phrase "who are enrolled in open education high schools". The main purpose of the research is to examine the reasons for the transition of students studying in formal education to open high school from the perspectives of educators. In the study, the case study method, which is included in the qualitative research approach, was used. The research group; consists of 10 administrators, 10 teachers and 10 psychological counselors working in various types of high schools. In order to collect the research data, semi-structured interviews were conducted with the mentioned educators. As a result of the analysis of the data, educators state that students do not tend to go to open high school, but they have to go to open high school for various reasons. Educators described these reasons as economic problems, academic failure, family reasons, peer pressure, transportation problems, social problems, absenteeism, exam preparation, religious reasons, problems arising from the school environment, insufficient quotas and compulsory education. Educators state that there is no incentive or coercion during the transition process of students to open high school and that school counselors play an active role in this process. The role of the school environment in the transition to open high school is characterized by different opinions by educators. Educators who advise their students who have to go out of formal education to switch to open high school think that open high school is beneficial in compulsory situations. The findings were discussed in the context of the literature and suggestions were made.

**Keywords:** open high school, school dropout, qualitative research, content analysis

## Giriş

Okul, bir bireyin eğitim hayatında aileden sonra gelen en önemli kurum niteliğindedir. Birey okulda çeşitli eğitsel beceriler kazanırken bir gruba ait olma, ailesinden ayrı bir birey olma, farklı bakış açılarını fark etme ve iletişim becerileri geliştirme gibi temel beceriler de kazanmaktadır. Eğitim sürecinin sonuna geldiğinde ise donanımlı bir birey olarak toplumsal hayata dahil olmakta ve yaşadığı topluma katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla okulda kazanılan eğitsel beceriler ile birlikte öğrencinin bireysel gelişimi, toplumsal gelişimin bir parçası durumundadır.

Toplumsal refahı arttırmak birçok ülkenin hedefleri arasındadır. Bu nedenle eğitim ve öğretim üzerinde sıklıkla çalışılan bir araştırma alanı olarak yer almaktadır. Eğitimin önemi göz önüne alındığında bu imkânı olabildiğince yaygın hale getirmek temel amaç olarak görülmektedir. Nitekim eğitim imkânına sahip olmak ancak çeşitli nedenler ile bu imkânı değerlendirememek söz konusu olabilir. Bu durum okul terki olarak değerlendirilmektedir. Alan yazında okul terki, ülkelerin eğitim politikalarına göre değişiklik göstermektedir. Okul terki; Avusturalya’da ortaöğretimin son sınıfında okuldan ayrılmak, Fransa’da eğitim ve öğretime devam etmemek ya da gereken başarıya ulaşamamak, Kanada’da ortaöğretimi başarıyla sonlandıramamak ve sonraki eğitim basamağında herhangi bir programa yerleşememek, Almanya’da yükseköğretim diploması almamak, Norveç’te yükseköğretimden mezun olamamak, İngiltere, İskoçya ve Finlandiya’da herhangi bir yükseköğretim programına başlamamak, mezun olamamak ya da meslek sahibi olamamak, İsviçre’de zorunlu eğitim sonrası eğitim programlarına katılmamak ya da başarılı olamamak, ABD’de ise ortaöğretim dengi bir diploma elde edememek olarak nitelendirilmektedir (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, ve Polesel, 2011). Türkiye’de ise okul terki kapsamında ele alınan öğrenciler, iki kez akademik başarısızlık ya da devamsızlık nedenleri ile sınıf tekrarı yapan, açık öğretim lisesine kayıtlı olan, vefat eden, yurt dışına çıkan ya da öğrenim hakkını kullanmayan öğrencilerdir (Milli Eğitim Bakanlığı ve United Nations International Children's Emergency Fund, 2013).

Görüldüğü üzere okul terki dünya üzerinde farklı ifadeler ile tanımlanmaktadır. Bu durum okul terkinin sıklığı ve yaygınlığının net bir biçimde ortaya konmasını zorlaştırmaktadır. Ancak her ülke okul terki oranlarını kendi tanımlamasına uygun şekilde ortaya koymaktadır. ABD’de 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplu kayıt ve diploma sayıları kullanılarak hesaplanan tahmini dört yıllık mezuniyet oranı %82 olarak belirlenmiştir (McFarland, Cui, Holmes, ve Wang, 2019). Yani öğrencilerin %18’i okulu terk etmektedir. Tüm ülkelerde ulusal bir problem olan okul terki oranları Avrupa ülkelerinde de öncelikli araştırma konularından biridir. Avrupa Birliği okul terkinin yıkıcı sonuçları dolayısıyla terk oranını %10’un altına indirmeyi hedeflerken yapılan çalışmalar sonucu Avrupa Birliği ortalamasının %12 olduğu belirtilmektedir (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı Avrupa Komisyonu, Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı, 2014). Okul terki doğu ülkelerinden Japonya’da %1.7 ve Rusya’da % 4.8 oranları ile birçok Avrupa devletinin önünde

yer almaktadır (Miki vd., 2015; Worldstats, 2007). Hindistan’da ise okul terki oranları kabile ve kast sistemindeki öğrencilere göre farklılık arz etmektedir. Kabile sistemindeki öğrencilerde okul terki oranı %30.1 iken kast öğrencilerinde %20.5’tir (Educational Statistics At A Glance, 2016). Türkiye’nin ise %37.5 okul terki oranı ile birçok ülkenin gerisinde olduğu görülmektedir (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, Cedefop, 2014).

Okul terki oranlarının yüksek olması toplum için oldukça yıkıcı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Okul müfredatları öğrencilerin kendilerini yaşadıkları topluma ait hissetmelerine neden olabilir. Yapılan çalışmalarda okul terkinde bulunan bireylerin vatandaşlık görevlerini yerine getirme olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Nesse, 2010). Okul terki; işsizlik, yeterince güvenli olmayan veya yarı zamanlı iş edinimi, çok düşük kazanç elde etme gibi olumsuz durumlara neden olmaktadır. Okul terkinde bulunan bireylerin mesleki bilgi ve becerileri sonradan edinseler dahi iş hayatındaki fırsatları yakalama konusunda sınırlılıklar ile karşılaştıkları görülmüştür (Avrupa Komisyonu, 2011). Bireylerin sosyal hayatları da okul terki sonrasında etkilenmektedir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı okulu terk etmeyen akranlarına oranla daha sınırlıdır (Rousseas ve Vretakou/Hellenic Pedagoji Enstitüsü, 2006). Okul terki bireylerin ruhsal durumlarında da yıkıcı etkiler bırakmaktadır. Okul terki ile beraber gelen depresyon, zayıf ruhsal ve bedensel sağlık durumunun suça yönelik davranış riskini arttırdığı görülmektedir (Blachard ve Sithon, 2011). Tüm bu risk faktörlerinin yanı sıra okulu bırakma davranışı toplumda kısır bir döngü haline gelebilmektedir. Okulu bırakıp ebeveyn olan yetişkinler düşük eğitim seviyesi nedeniyle çocuklarına yeterli eğitsel ve duygusal desteği sağlayamamakta onlara uygun beklentiler oluşturamamaktadır (Rumberger ve Lim, 2008).

Okul terkinin yıkıcı sonuçları ve terk oranlarının yüksek olması bu davranışın nedenlerini inceleme konusu haline getirmektedir. Okul terki nedenlerinin araştırılması farklı yaklaşımlar ile ele alınmıştır ancak en temel değişkenlerden birinin cinsiyet faktörü olduğu gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar cinsiyet faktörünün okul terkinde belirleyici bir öneme sahip olmadığını tespit edilmişken diğerleri erkek cinsiyetine sahip olmanın önemli bir risk faktörü olduğunu saptamıştır (Abeyta ve Borgrink 2002; Brandt, 1992). Okul terki ile ilişkilendirilen demografik değişkenlerden bir diğeri olan sosyoekonomik statü ve eğitim düzeyi durumudur. Düşük ekonomik gelir, eğitim seviyesinin düşük olması, boşanmış aile yapısı, tek ebeveynli aile yapısı, kardeş sayısının fazla olması gibi nedenler okul terkindeki risk faktörlerinden bazıları olarak ele alınabilmektedir (Tidwell, 1988; Rumberger ve Lim, 2008). Söz konusu risk faktörlerinin varlığı öğrencinin okul içerisindeki eğitsel ve sosyal yaşantılarını takip etme, yeterli miktarda ilgi ve kaynak sağlama, öğrenciye uygun eğitsel beklentiler oluşturma gibi akademik başarıyı etkilen unsurların gerçekleşmesini mümkün kılmamaktadır (Rumberger ve Lim, 2008). Aileleri tarafından destek görmeyen, ailevi problemler nedeniyle maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerin okulu bırakıp yaşadıkları aileye destek olma olasılıkları artmaktadır (Gözübüyük-Tamer, 2014; Yorğun, 2014; Şimşek, 2011).

Okul terkinin ilk nedenlerinden biri olarak görülen akademik başarısızlık ve sonrasında görülen sınıf tekrarı durumu en önemli değişkenlerdendir. ABD’de 15 yaşında olan öğrencilerin %15-30’u en az bir yıl sınıf tekrarı yapmıştır (Eurydice, 2011). Akademik başarısızlık motivasyon kaybına, derse katılımın azalmasına ve bunlara bağlı olarak yeniden başarısızlığa neden olmaktadır. Not ortalaması düşük olan üç öğrenciden biri okulu terk etmeyi düşünmektedir (Şimşek, 2011). Türkiye’de öğrencilerin arkadaşları ile sosyalleşme ihtiyacının da devamsızlığa ve sonrasında sınıf tekrarına ya da okul terkine neden olduğu belirtilmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012).

Bireysel ve ailesel faktörlerin yanında toplumsal çevre de okulu bırakma kararına etki edebilmektedir. Ekonomik seviyenin düşük olduğu toplumlarda okul dışı aktivitenin düşük olması, sağlık, eğitim ve diğer sosyal imkânlarla ulaşımın sınırlı olması ya da öğrenci ve ailesinin yaşadıkları çevrede etkili bir iletişim ağının olmaması da okul terki riskini arttırmaktadır (Rumberger ve Lim, 2008). Türkiye’de ise okul terkine neden olan toplumsal durumlar kız çocuklarının okutulmak istenmemesi, mevsime bağlı göçlerin yaşanması, çocukların ev ekonomisine katkıda bulunmak zorunda kalması gibi nedenlerdir (Karacabey, 2016). Orta öğretim düzeyindeki öğrenciler sosyal olarak kabul edilme ve ait olma ihtiyaçlarını akran grupları ile karşılamaktadırlar. Akran grupları bireyin sosyal gelişiminde kimi zaman olumlu kimi zaman ise olumsuz izler bırakabilmektedir. Arkadaşları ile okul içi ya da okul dışı kavgaya karışan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Karacabey, 2016; Yorğun, 2014). Okul dışında olumlu olmayan arkadaş çevresinin varlığı bireyin suça yönelik davranışlarını arttırdığını, akademik başarısızlık ve okul terkine neden olduğunu göstermektedir (Rumberger ve Lim, 2008).

Okulların öğrenci başarısında ve dolaylı olarak okul terki üzerindeki etkisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Öğrenciler okul ortamlarını, disiplin politikaları, okul iklimi, idareci, öğretmen ve diğer akranlar ile iletişim gibi etmenleri göz önüne alarak değerlendirmektedir. Tüm bu boyutları kapsayan problemlerin çözülememesi okul terkine neden olabilmektedir (Jordan, Lara ve McPartland, 1996). Sınıf kurallarının belirsiz ve değişken olması, öğretmen ve idareci tutumlarının adaletsiz ve tutarsız olması öğrencileri okul ortamından uzaklaştırmaktadır (Gözübüyük-Tamer, 2014). Okulu sevmeyen, derslere ve sınıf etkinliklerine katılım göstermeyen, öğretmenlerinden memnun olmayan öğrencilerin okulu bıraktıkları gözlenmiştir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Şimşek, 2011). Okulu bırakan öğrenciler ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin okulun misyon ve vizyonunu yeterince anlamadığı ve eğitim sisteminden memnun olmadığı belirtilmiştir (Gözübüyük-Tamer, 2014; Şimşek, 2011).

Okul terki problemi ülkelerin ekonomik, toplumsal ve eğitsel boyutlarda yaşadığı problemlerden biridir. Bu problemin çözümüne yönelik birçok araştırma mevcuttur. Ancak Türkiye’nin okul terki tanımında ‘‘açık öğretim lisesine kayıt olan’’ ifadesi ile yer alan öğrencilerin okulu terk etme nedenlerinin incelendiği araştırmalar sınırlıdır. Türkiye’de açık öğretim lisesine kayıt olma durumu giderek artma eğilimindedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı

verilerine göre ortaöğretimde kayıtlı olan öğrenci sayısı 5 milyon 849 bin 970'dir (MEB, 2019). Bu öğrencilerin 1 milyon 389 bin 937'si ise açık öğretim yoluyla eğitimini sürdürmektedir. Bir başka deyişle ortaöğretim öğrencilerinin %25'i açık öğretim lisesine kayıtlıdır (MEB, 2019; TEDMEM, 2019). Bu dikkat çekici oranlar derinlemesine araştırılması gereken önemli bir konu niteliği taşımaktadır. Yüz yüze ve ücretsiz eğitim imkanına rağmen belli miktarda ücret talep eden ve sınırlı eğitsel imkanlar taşıyan açık öğretim uygulamasının tercih edilmesi merak uyandıran bir araştırma problemidir. Açık öğretime geçiş nedenlerinin eğitimciler açısından incelenmesi bu davranışı açıklama olanağı sunabilir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan kişilerin yaşadıkları deneyimlerinden ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenmesidir (Ekiz, 2013). Nitel yaklaşımda gerçeklik insanların algılarından bağımsız olarak gelişmez. Dolayısıyla olaylar ve olgular bireylerin öznel şemaları ile yorumlanır. Bu nedenle araştırmacılar belirli koşullarda oluşan olay ve olgulara açıklama getirme amacı taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmamızda nitel araştırma yaklaşımı içerisinde bulunan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi ile araştırılan durumun bağlam içerisinde bütüncül ve derinlemesine incelenmesi için "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt aranır (Yin, 2003). Bu çalışmada, öğrencilerin açık liseye geçiş nedenlerini belirleyebilmek için eğitimcilerin açık liseye geçiş konusundaki gözlem ve görüşleri incelenmiştir.

#### **Araştırma Grubu**

Araştırmamızın çalışma grubu; Van İlinde görev yapan 10 idareci, 10 öğretmen ve 10 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. İdareci, öğretmen ve psikolojik danışmanların okullarının seçiminde öğrencilerin örgün eğitimi bıraktıkları okullar dikkate alınmıştır. Bu bağlamda anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, imam-hatip anadolu lisesi, çok programlı lise, sağlık meslek lisesi ve özel lise kurumlarından idareci, öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sağlanmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yoluyla katılımcıların deneyimleri, tutumları ve niyetleri gözlemlerin ötesinde anlamaya çalışılmıştır. Görüşme tekniği bir konuda derinlemesine soru sorabilmek ve yanıtın

açık olmaması durumunda tekrar soru sorarak durumu açıklığa kavuşturabilmek için tercih edilmiştir.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, eğitimciler ile görüşmeler, yapılan gözlem ve elde edilen bilgiler dâhilinde hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. İdareci, öğretmen ve psikolojik danışmanlar için hazırlanan sorular yedi adetten oluşmaktadır. Bu sorular; öğrencilerin açık liseye geçme gibi bir eğilimlerinin olup olmadığını, öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerini, açık lise uygulamasını faydalı bulup bulmadıklarını, açık liseye geçiş sürecinde teşvik ya da zorlamanın söz konusu olup olmadığını, açık liseye geçiş sürecinde rehberlik servisinin rolünü araştırmaktadır. Bu soruların yanında açık liseye geçişte okul ortamının fiziki, psikolojik ve sosyal anlamda nasıl bir etkisi olabileceğini ve kendilerinin öğrencilerine açık liseyi önerip önermedikleri de incelenmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmamızın izni Van İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Van Valiliği adına temin edilmiş olup 04/12/2019 tarih ve 20 nolu karar ile uygulanmıştır. Etik kurul onayı ise Trabzon Üniversitesinin 11.11.2019 tarihli ve 81614018-000-E.1241 sayılı belgesi ile alınmıştır. İdareci Öğretmen ve psikolojik danışman görüşleri, görev yaptıkları liseler ziyaret edilerek kaydedilmiş ve yaklaşık 15-20 dk sürmüştür. Elde edilen veriler araştırma soruları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmamızda verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verileri tanımlamaya, verilerin içerisindeki örtük anlamları ortaya çıkartmaya çalışılmaktadır. Temelde içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar ile bir araya getirerek yorumlamak olarak nitelendirilebilir. Araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde dört aşama izlenerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamaların gerçekleşebilmesi için öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının dokümanları oluşturulmuş daha sonra bu dokümanlar MAXQDA.20 programında aktarılmıştır. Bu program aracılığıyla içerik analizi tamamlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde ortaöğretim kurumlarında görev yapan idareci, öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek ortaya koyulmuştur. Bulgular tablolar ve alıntılar ile açıklanmaya çalışılmıştır.



## Eğitimcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçme Eğilimi Hakkındaki Görüşleri

Eğitimcilerin, örgün eğitimden açık öğretim lisesine geçiş yapan öğrencilerin bu eğilimde olup olmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de özetlenmiştir. İdareciler ve öğretmenlerin çoğu öğrencilerin açık liseye geçme eğiliminde olmadığını ifade etmekteyken psikolojik danışmanların çoğu öğrencilerin bir kısmının bu eğilimde olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin diğer ayrıntılar Tablo 1 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 1. Eğitimcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçme Eğilimi Hakkındaki Görüşleri**

Temalar	İdareci Katılımcılar	Öğretmen Katılımcılar	Psikolojik Katılımcılar	Danışman
Eğilimde Değiller	İK1, İK3, İK4, İK5, İK6, İK8	ÖK1, ÖK3, ÖK5, ÖK7, ÖK10	ÖK4, PDK6, PDK8, PDK9	
Bir Kısmı Bu Eğilimde		ÖK6, ÖK8, ÖK9	PDK1, PDK2, PDK3, PDK4, PDK5, PDK7, PDK10	
Diğer Faktörlere Bağlı	İK2, İK7, İK9			
Lise Son Sınıf Öğrencileri Eğilimde		ÖK2		

Eğitimcilerin çoğu öğrencilerin açık liseye geçme eğiliminde olmadıklarını söylemektedir. İK4, ÖK5 ve PDK6’nın ifadeleri şunlardır:

*Gönüllü olarak değil ama mecburiyetten evet. Başarı durumları düşük oluyor iki yıl sınıfta kalıyorlar mecburen açık liseye geçiyorlar, devamsızlıkları oluyor iki yıl süreleri var bu süre geçinde açık liseye geçiyorlar. Aileleri okul göndermek istemiyor sonra karar değiştiriyorlar öğrenci örgün eğitim hakkını kaybetmiş oluyor tekrar kayıt yapamıyorlar. Bunların dışında ben örgünde okumak istemiyorum deyip açığa geçen öğrencimiz olmadı ama az önce dediğim şekilde çok oldu. (İK4).*

*Gördüğüm kadarıyla normal lise çağındaki öğrenciler lisede eğitim görmek istiyor. Ama aile ya da sınıf tekrarı ve devamsızlık durumlarında mecbur kalıyorlar. (ÖK5).*

*Eğilim o değil ama şartlar insanları bu tercihe zorluyor. Bazı durumlardan dolayı mecbur kalıyorlar yoksa 9.sınıfa çok istekli geliyor öğrenciler. (PDK6).*

Bazı eğitimciler öğrencilerin bir kısmının açık liseye geçme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. ÖK8 ve PDK4 şunları söylemektedir:

*Yoğun olmasa da bu eğilimde öğrenciler var. Bunun sebebi olarak da şöyle düşünmekteyim, öğrencilerin okuma sevgisi ilkokulda yoğun olarak verildiğinde bunun giderilebileceğini düşünüyorum. (ÖK8).*

*Tüm öğrencilerimiz için değil ama 30-35 kişilik bir sınıfta 2-3 tane böyle öğrencimiz çıkıyor. Açık liseye geçme eğilimde oldukları için devamsızlık yapıyorlar. Bu tür öğrencileri belirliyoruz veli ile görüşme yaptıktan sonra açık öğretim lisesine yönlendiriyoruz. (PDK4).*

İdareciler öğrencilerin açık liseye geçme eğiliminin bireysel, ailevi ve diğer faktörlere bağlı olduğunu ifade etmektedir. İK2’nin sözleri şunlardır:

*Öğrencini psikolojisine göre şekilleniyor. Öğrenci yapamayacağını anladığı zaman, akran ve aile baskısı olduğu zaman açık liseye geçebiliyor. Bu sene bunu da yaşadık. (İK2).*

Yalnızca öğretmen katılımcı ÖK2, lise son sınıf öğrencilerinin açık liseye geçme eğiliminde olduğunu söylemektedir. ÖK2'nin şunları söylemektedir:

*Sadece 12. Sınıflar için evet diyebilirim. 40 saatlik ders programımızın 20 saatini öğrenciler üniversiteye hazırlık olarak görmedikleri için maalesef böyle bir yola meyil edebiliyorlar. Açık liseyi tercih edebiliyorlar. Ara gruplarda böyle bir durumla karşılaşmadık. (ÖK2).*

### Eğitmcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçme Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Eğitmcilerin, öğrencilerin örgün eğitimden açık öğretim lisesine geçiş yapma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de özetlenmiştir. İdareci, öğretmen ve psikolojik danışmanların çoğu öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerinin ekonomik problemler ve akademik başarısızlık olduğunu söylemektedir. Tüm katılımcılarca ortak olan nedenlerden bazıları da ailevi, sosyal ve devamsızlık ile ilgili problemlerdir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin diğer ayrıntılar Tablo 2 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 2. Eğitmcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçme Nedenleri Hakkındaki Görüşleri**

Temalar	İdareci Katılımcılar	Öğretmen Katılımcılar	Psikolojik Danışman Katılımcılar
Akademik Başarısızlık	İK4, İK5, İK6, İK8, İK9	ÖK1, ÖK3, ÖK5, ÖK6, ÖK9	PDK2, PDK4, PDK5, PDK6, PDK7, PDK8
Ekonomik Problemler	İK1, İK2, İK3, İK7, İK8, İK9, İK10	ÖK3, ÖK4, ÖK6, ÖK7, ÖK8,	PDK4, PDK5, PDK6, PDK9
Ailevi Problemler	İK2, İK8, İK9	ÖK4, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9	PDK4, PDK7
Sosyal Problemler	İK2, İK8, İK10	ÖK9	PDK3, PDK5, PDK6
Devamsızlık	İK4	ÖK5	PDK3
Ulaşım Problemleri	İK4, İK10	ÖK10	
Disiplin Problemleri		ÖK1, ÖK10	PDK7
Okulu Verimsiz Bulma		ÖK2	PDK2, PDK7, PDK8, PDK10
Dini Nedenler	İK2		PDK10
Zorunlu Eğitim Uygulaması	İK6		PDK9
Yetersiz Kontenjanlar	İK9	ÖK10	
Uyum Problemleri		ÖK3, ÖK4	
Sınava Hazırlık	İK1, İK6		
Okul Ortamından Kaynaklanan Problemler	İK7		

Öğrencinin Rahatsızlığı	ÖK7	
Okumayı İstememe	ÖK2	
Ağır Müfredat		PDK1
Öğretmenler İle Yaşanan Problemler		PDK3
Madde Kullanımı		PDK5

Eğitimciler öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerinin ekonomik problemlerden kaynaklandığını ifade etmektedir. İK3, ÖK7 ve PDK9'un sözleri şu şekildedir:

*Birinci faktör ekonomik faktörler. Ailenin ekonomik düzeyinin düşük olması sebebiyle çocuklar çalışmak zorunda kalıyorlar. Bizim okulumuzun maalesef geneli böyle çözülemeyen bir problem. (İK3).*

*Birinci etken geçim sıkıntısı. Bir öğrencinin ailesi ile birlikte maddi imkanı yoksa geçim sıkıntısı yaşadığı için açık liseye geçiş yaşıyor. (ÖK7).*

*Ekonomik nedenler olabilir. Bölgemizde aileler genelde asgari ücret düzeyinde ücret alıyorlar. En az kardeş sayısı 6. Öğrenciler bir yandan çalışıp bir yandan okuyabilecekleri için açık liseyi tercih ediyorlar... (PDK9).*

Eğitimciler öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerinden biri olarak akademik başarısızlığı göstermektedir. İK6, ÖK9 ve PDK2'nin sözleri şunlardır:

*... İlkokuldan bu yana sınıfta kalma uygulaması yok, lisede de öğretmenlerden bu beklenti ile okula geliyorlar ve uyum sağlayamıyorlar... (İK6).*

*Derslerine çalışmayan, haylazlık yapan, başarısız, arkadaşları ile geçinemeyen öğrencilerimiz açık liseye geçmek istiyorlar... (ÖK9).*

*İki ayrı uçta görüyorum açık liseye geçmek isteyen öğrencileri. Kimisi en başarılı diyebileceğimiz öğrenciler kimisi daha başarısız öğrenciler. Ortalama öğrenciler çok tercih etmiyor açık liseyi. Başarısız öğrenciler okulun ve derslerin baskısının azalacağını düşündüğü için, daha rahat geçebileceği için istiyor... (PDK2).*

Eğitimciler öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerini ailevi sebepler olarak ifade etmektedir. İK9, ÖK7, PDK4'ün ifadeleri şunlardır:

*... Köyde yaşayan velilerin iş gücüne ihtiyacı var. Bu sebeple de öğrencinin açıktan okuması onların işine geliyor... (İK9).*

*Ailevi nedenler, kız çocuklarının okutulmak istememesi. (ÖK7).*

*... Annesi babası vefat etmiş oluyor amcası bakıyor mesela böyle birkaç öğrencimiz vardı. Çalışmak için geçiyorlar... (PDK4).*

Eğitimciler sosyal problemlerin de öğrencilerin açık öğretime geçişlerine neden olduğunu düşünmektedir. İK8, ÖK9 ve PDK3'ün ifadeleri şunlardır:

*... Ben okula gittiğimde arkadaşlarım bir üst sınıfta olacak onların gözünde başarısız olmak istememesi ve baskılarından dolayı açık öğretime geçiyor. (İK8).*

*... Arkadaşları ile geçinemeyen öğrencilerimiz açık liseye geçmek istiyorlar. (ÖK9).*

... Arkadaş ortamında zorbalığa maruz kalan öğrenciler de açık liseye geçebiliyorlar. (PDK3).

Eğitimciler devamsızlığın öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. İK4, ÖK5 ve PDK3'ün ifadesi şu şekildedir:

*Devamsızlık,... Açık lise örgün eğitime göre bir tık daha rahat o yüzden tercih ediyorlar. (İK4).*

*... Devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı olunca tek okuma çaresi açık lise olarak görünüyor. (ÖK5).*

*Devamsızlık problemi yaşayan öğrenciler açık liseye geçişte ana neden olabilir... (PDK3).*

İdareciler ve öğretmenler öğrencilerin ulaşım problemi yaşamasının açık liseye geçişlerinde etkili olabileceğini söylemektedir. İK4 ve ÖK10'un görüşleri şu şekildedir:

*... Ulaşım problemleri örgün eğitime gelememe durumları oluyor. Açık lise örgün eğitime göre bir tık daha rahat o yüzden tercih ediyorlar. (İK4).*

*...Onun dışında okullarda kontenjan eksikliği var, okula gidiş gelişlerde problem yaşıyorlar. Bu durumlarda rahatlık açısından açık liseyi tercih ettiklerini düşünüyorum. (ÖK10).*

Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar öğrencilerin disiplin problemlerinin açık liseye geçişlerinde etkili olduğunu düşünmektedir. ÖK10 ve PDK7'nin sözleri şunlardır:

*Genelde disiplin cezaları ya da sınıfta kalma gibi durumlar yani okul içerisindeki zorlayıcı sebeplerden dolayı zoraki olarak açık lise geçtiklerini düşünüyorum. (ÖK10).*

*... Öğrencilerde disiplin sorunları varsa veliler öğrenciyi okuldan alıyorlar. (PDK7).*

Öğretmen ve psikolojik danışmanlar öğrencilerin okulu verimsiz bulduklarından dolayı açık liseye geçtiklerini düşünmektedir. ÖK2 ve PDK10 şunları söylemektedir:

*Birçok neden var ama benim gözlemlediğim lisede zaman kaybettiklerini düşünüyorlar, çalışma ortamı bulamadıklarını düşünüyorlar. Açık liseye geçtiklerinde daha iyi çalışacaklarını düşünüyorlar... (PDK10).*

*...Öğrenci eğer başarılı değilse, okumayı istemiyorsa, öğrenmeyi kendi hayatına uygulayan biri değilse ya da okuldan verim alamıyorsa açık öğretime geçiş olabiliyor. (ÖK2).*

İdareciler ve psikolojik danışmanlar dini nedenlerin öğrencilerin açık liseye geçmelerinde etkili olduğunu söylemektedir. İK2 ve PDK10 şunları söylemiştir:

*... Dini eğilim de etkili olabiliyor. Çocuk bir süre okuyor daha sonra ebeveyni hafız olmasını istiyor kursa yönlendiriyor... (İK2).*

*... Bir kısmı da dini sebeplerden dolayı açıktan okumayı tercih ediyor. (PDK10).*

İdareciler ve psikolojik danışmanlar zorunlu eğitim uygulamasından dolayı öğrencilerin mecburen açık liseye geçtiklerini söylemektedir. İK6 ve PDK9'un ifadesi şu şekildedir:

*Lise bitirme zorunluluğundan dolayı geçiyorlar. Bir de 12 yıllık zorunlu eğitimden dolayı öğrenci 2 yıl tekrar edince okuldan atılıyor mecburen açık liseye kayıt oluyor. (İK6).*

*... İkinci faktör 12 yıllık zorunlu eğitim nedeniyle öğrenciler 8 yıldan sonra okumak istemiyor ama mecbur kalıyor. Ortaokulda sınıfta kalma ve disiplin cezaları yok. Lisede her ikisi de var çocuklar zora kaldıklarında kolay olanı tercih ediyorlar. (PDK9).*

İdareci ve öğretmenler yetersiz kontenjanlardan dolayı öğrencilerin açık liseye geçmek zorunda olduklarını söylemektedir. İK9 ve ÖK10 şunları ifade etmiştir.

*Okulların da belli kontenjanları var. İlçemiz için konuştuğumuzda bu sene sınava giren 8.sınıf öğrencisi 2300 ama liselerin kontenjanı 1800, 500 e yakın bir açık var. Bu öğrenciler örgün eğitime devam edemiyorlar kimi başka illere gidiyor kalan kısım açık öğretime devam ediyor. Bu da tamamen öğrencinin dışında gerçekleşen bir durumdur. Liselerin kontenjanı yetersiz. Açıkta kalan öğrencilerden maddi durumu olmayanlar açık öğretime kayıt oluyor. (İK9).*

*...Onun dışında okullarda kontenjan eksikliği var, okula gidiş gelişlerde problem yaşıyorlar. Bu durumlarda rahatlık açısından açık liseyi tercih ettiklerini düşünüyorum. (ÖK10).*

Öğretmen katılımcılar okula uyum problemlerinin öğrencilerin açık liseye geçmelerinin bir nedeni olarak düşünmektedir. ÖK4'ün ifadeleri şunlardır:

*... Kişinin kalabalık ortamda rahat edememesi ve okul kültürünü benimseyememesi onları açık liseye yönlendiriyor. (ÖK4).*

İdareci katılımcılar sınava hazırlık nedeniyle öğrencilerin açık liseye geçmekte olduklarını söylemektedir. İK1'in sözleri şöyledir:

*Sınava hazırlanmak amacıyla açık liseye geçen öğrencilerimiz de oluyor. (İK1).*

Yalnızca İK7 öğrencilerin okul ortamından kaynaklanan problemler nedeniyle açık liseye geçmekte olduklarını ifade etmektedir. İK7'nin sözleri şunlardır:

*Okulu sevmemeleri. Ortamı beğenmiyorlar burada ders çalışmak istemiyorlar... Öğrencilerin bazısında kalabalık ortamlara girmekten çekinme durumu var. Rahat edemiyorlar. Bu tarz öğrenciler açık öğretimden devam etmeye meyilliler. (İK7).*

Yalnızca ÖK7 öğrencilerin yaşadıkları sağlık problemlerinin açık liseye geçmelerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. ÖK7 şunları söylemektedir:

*... Çocuğun rahatsızlığı nedeniyle de olabilir. (ÖK7).*

Yalnızca ÖK2 öğrencilerin okumak istemedikleri için açık liseye geçtiklerini ifade etmektedir. ÖK2'nin sözleri şunlardır:

*...Öğrenci eğer başarılı değilse, okumayı istemiyorsa, öğrenmeyi kendi hayatına uygulayan biri değilse açık öğretime geçiş olabiliyor. (ÖK2).*

Yalnızca PDK1 öğrencilerin ağır müfredat dolayısıyla açık liseye geçtiğini ifade etmektedir. PDK1'in sözleri şunlardır:

*Müfredat sadeleştirilirse, öğrencinin muhatap olduğu ders birebir sınavda çıkarsa öğrenciler açık liseye gitmekten vaz geçer. Öğrenci bu durumda pragmatik yaklaşıyor ve açık liseye geçerek bu durumdan kurtulmak istiyor. (PDK1).*

Yalnızca PDK3 öğretmenlerle yaşanan problemler nedeniyle öğrencilerin açık liseye geçtiğini belirtmektedir. PDK3'ün ifadeleri şunlardır:

*... Öğretmenleriyle problem yaşayan öğrenciler de açık liseye geçebiliyorlar... (PDK3).*

Yalnızca PDK5, madde kullanımının öğrencilerin açık liseye geçişlerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. PDK5'in sözleri şunlardır:

*... Madde kullanımı vardır bunların hepsi açık liseye geçişte rol oynar. (PDK5).*

### **Eğitimcilerin Açık Liseye Geçme Uygulaması Hakkındaki Görüşleri**

Eğitimcilerin, öğrencilerin örgün eğitimden açık öğretim lisesine geçiş yapma uygulamasına ilişkin görüşleri Tablo 3'te özetlenmiştir. Eğitimcilerin bu uygulama hakkında fikir birliğine varan bir düşüncesinin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 3 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 3. Eğitimcilerin Açık Liseye Geçme Uygulaması Hakkındaki Görüşleri**

Temalar	İdareci Katılımcılar	Öğretmen Katılımcılar	Psikolojik Danışman Katılımcılar
Öğrenciye Göre Değişiklik Gösterir	İK2, İK5		PDK2, PDK10
Avantaj ve Dezavantajları Var	İK2, İK9		PDK4, PDK5, PDK7
Faydalı	İK3, İK4, İK7		PDK6
Faydalı Değil		ÖK2, ÖK4, ÖK5	PDK1, PDK3, PDK8, PDK9
Zorunlu Durumlarda Faydalı		ÖK1, ÖK3, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10	
Seçenek Olarak Faydalı	İK6, İK8		
Son Sınıflar İçin Faydalı	İK1		
Mesleki Açık Lise Faydalı	İK10		

İdareci ve psikolojik danışmanlar açık lisenin faydasının öğrenciden öğrenciye değiştiğini söylemektedir. İK5 ve PDK2'nin ifadeleri şunlardır:

*Öğrenciye göre değişir. Öğrencinin 8 tane zayıfı varsa ve okuldan hiçbir verim alamıyorsa bir mesleğe yönelerek açıktan liseyi bitirebilir. (İK5).*

*Öğrenci bireysel çalışabiliyorsa, kendi çalışma düzenini kendisi oluşturabiliyorsa herhangi bir montöre ihtiyacı yoksa grupla değil de bireysel çalışmayı tercih*



*ediyorsa olabilir. Ama tabii ki okulun, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların etkisi çok farklı oluyor. Kimisi grup içerisinde motive olurken kimisi bireysel çalışmalarda daha iyi olabiliyor. Dolayısıyla kişiden kişiye değişebiliyor. (PDK2).*

İdareci ve psikolojik danışmanların bir kısmı açık lisenin hem avantajları hem de dezavantajları olduğunu ifade etmektedir. İK2 ve PDK4 şunları söylemektedir:

*Avantajları ve dezavantajları var. Ben olsam ailemin dershaneye yazdırma gücü olsaydı beni dershaneye yazdırmalarını liseyi de açıktan bitirmeyi düşünürdüm. Bu şekilde liseden sonra 1-2 sene üniversiteye hazırlanmak zorunda kalmazdım. Dershaneye yazılıp açıktan derslerimi verirdim bir yandan da üniversiteye hazırlanırdım. Dezavantajı da kendime güvenip açık liseye yazılabiliyim ama bu heves geçtikten sonra geleceğim de kararabilir. Kayıt yenilemeleri kaçırabiliyor, dersleri geçemedikçe tamamen bırakabiliyor. (İK2).*

*Açık liseyi bazı noktalarda faydalı buluyorum bazı noktalarda bulmuyorum. Öğrencinin kendi akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesi farklı açık lisede farklı. Öğrenci nasıl olsa açık liseye kayıt yaparım diye bakıyor kayıttan sonra da gelmiyor. 2-3 yılda bitirmesi gereken okulu birkaç yıl daha üstüne ekleyerek bitirebiliyor. Kaydı domuyor bezen de otomatik olarak kaydı silinebiliyor. Yaş ortalaması büyük olan öğrenciler içinse en azından bir diploma imkânları oluyor. (PDK4).*

İdareci ve psikolojik danışmanlardan bazıları açık lisenin faydalı olduğu görüşündedir. İK7 ve PDK6'nın ifadeleri şunlardır:

*Faydalı buluyorum. O da sonuçta bir eğitim sürecidir. Okulda da olsa açık öğretimde de olsa eğitimi tamamlamış oluyorlar. Öğrenciler bilgileri yüzyüze değil kitaplardan ya da video derslerden ediniyorlar. Bana göre açık öğretimden de çok rahat okunabilir illa okula gelmek şart değil. Hatta açık öğretimden daha iyi olabilir. (İK7).*

*Buluyorum çünkü üniversiteye geçiş için bir engel değil. Eğer şartlar uygun değilse en azından eğitimlerini tamamlamaları için güzel bir alternatif. Çünkü bu çocuklar okula devam edemeyecekse eğitimlerine devam edemeyecekler. Lise hayatını tamamlayamayacaklar. Bu uygulama sayesinde diplomalarını alabiliyorlar, üniversiteye hak kazanabiliyorlar, meslek sahibi olabiliyorlar. Çünkü üniversiteler için hangi liseden mezun olduğunuzun bir önemi yok. Dolayısıyla ben yararlı buluyorum. (PDK6).*

Öğretmen ve psikolojik danışman katılımcılar açık liseye geçme uygulamasını faydalı bulmamaktadır. ÖK2 ve PDK9'un sözleri şunlardır:

*Kesinlikle bulmuyorum. 12 yıllık dersane öğretmenliği de yaptım, 4 senedir de MEB'deyim, açık liseye geçen öğrencilerimin hepsi çok pişman oldular. Çünkü üniversite hazırlık süreci uzun ve köklü bir süreçtir. Öğrenci son bir yılda çalışarak eksiklerini kapatabileceğini zannediyor ve boşu boşuna okul diplomasından oluyor. (ÖK2).*

*Eğitim öğretimin sürdürülebilirliği açısından açık liseye geçme uygulaması faydalı gibi görünebilir ama değildir. Bir metafor kullanmak gerekirse kadınlar için asıl olan normal doğumdur eğer sezaryen ile doğum yapılırsa -ki yapılabilir de-bağıışıklık sistemi olması gerektiği gibi çalışmıyor hem anne hem çocuk için. Eğitim için düşünülürse örgün eğitim ile açık öğretimin kazandırdıkları da aynı değildir. Örgün eğitimde öğrenci dünya görüşleri farklı öğretmenler, idareciler ve arkadaşlarıyla bir araya gelir ve her birinden bir şey öğrenerek onları modeller. Açık öğretimde bu şans çok çok az. Açık öğretim hiçbir zaman örgün öğretimin verdiği kazanımları, dostlukları, paylaşımlar sağlaması mümkün değildir. Açık öğretim olmalı ancak devletin hangi öğrencilerin oraya gidebileceğini net olarak belirlemesi gerekmektedir. O kapıyı çok açarsak kapatamayız. (PDK9).*

Öğretmen katılımcıların çoğu açık liseye geçme uygulamasının zorunlu durumlarda faydalı olabileceğini söylemektedir. ÖK3 ve ÖK7'nin ifadeleri şunlardır:

*Ben tabi ki örgün eğitimden yanayım ama bunun devam edemediği durumlarda çocuğun desteklenmesi açısından bir alternatif olduğu için evet. (ÖK3).*

*Okulu tamamen bırakmasındansa açık öğretim daha iyi. Bir zorunluluk varsa açık liseyi tavsiye ederim. (ÖK7).*

İdareci katılımcılardan bazıları açık lisenin mecburiyetten çok bir seçenek olduğu durumlarda faydalı olduğu görüşündedir. İK6'nın sözleri şu şekildedir:

*İstekle açık liseye geçmeyi faydalı buluyorum ancak zorunlulukla yapılan geçişleri faydalı bulmuyorum. Bir öğrenci okumak istemiyor, biz ona ayrı sınav kâğıdı ve öğretmen tahsis ediyoruz sonra bu öğrenci açık liseye geçiyor hangi sınıfta olduğunu kaç kredisi olduğunu dahi bilmiyor. İsteyen öğrenci istediği yaşta açık liseye kaydoluyor ve eğitimi takip ediyor. 12 yıllık zorunlu eğitime de karşıyım. İsteyen istediği kadar okusun sonrasında pişmanlık duyan 70 yaşında da olsa açıktan okuyabilir. Açık kelimesi altındaki ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerin hepsi faydalı, insanlar kendi hayat gayeleriyle beraber istedikleri gibi eğitimine devam etsinler ama bir zorunluluk durumu olayı bambaşka bir yere taşıyor. (İK6).*

Yalnızca İK5 açık lisenin faydasının öğrenciden öğrenciye değiştiğini söylemektedir. İK5'in ifadeleri şunlardır:

*Öğrenciye göre değişir. Öğrencinin 8 tane zayıfı varsa ve okuldan hiçbir verim alamıyorsa bir mesleğe yönelerek açıktan liseyi bitirebilir. (İK5).*

Açık lisenin sadece son sınıflar için faydalı olduğunu düşünen katılımcı İK1'in ifadesi şu şekildedir:

*Son sınıf öğrencileri için olabilir. Öğrenciler derslerini tamamlamıştır tamamen yükseköğrenime geçişe hazırlanabilmek için açık liseye geçebilirler. (İK1).*

## **Öğrencilerin Açık Liseye Geçiş Süreçlerinde Teşvik ya da Zorlama Yapılması Konusundaki Görüşleri**

Eğitimcilerin, öğrencilerin örgün eğitimden açık öğretim lisesine geçiş yapma sürecinde teşvik ya da zorlama yapılması konusundaki görüşleri Tablo 4’de özetlenmiştir. Eğitimcilerin çoğu teşvik ya da zorlama yapılmadığını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 4 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 4. Öğrencilerin Açık Liseye Geçiş Süreçlerinde Teşvik ya da Zorlama Yapılması Konusundaki Görüşleri**

Temalar	İdareci Katılımcılar	Öğretmen Katılımcılar	Psikolojik Danışman Katılımcılar
Yapılmamakta	İK3, İK4, İK5, İK7, İK8, İK9 İK1, İK2, İK6, İK10	ÖK1, ÖK2, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9	PDK1, PDK6, PDK7, PDK8, PDK9, PDK10
Yapılmakta	İK3, İK4, İK5, İK7, İK8, İK9		PDK2, PDK3, PDK4, PDK5
Öneri Yapılmakta		ÖK10	
Mesleki Açık Liseye Teşvik Edilmekte		ÖK3	

Eğitimciler açık liseye geçişte teşvik ya da zorlama olmadığını ifade etmektedir. İK6, ÖK8 ve PDK9’un sözleri şunlardır:

*Zorlama, zaten milli eğitimin bir kuralı olarak gerçekleşiyor. Öğrenci 12 yıl boyunca eğitimin dışına çıkamaz, yaygın eğitime alalım şeklinde. Öğrenci istese de istemese de zorunlu olarak yaygın eğitime geçiyor. Bunun haricinde öğretmen ve yöneticiler tarafından bir teşvik olmuyor çünkü genelde sınıf tekrarından dolayı geçişler yaşanıyor. (İK6).*

*Ben özel sektörde de devlette de çalıştığım süre boyunca böyle bir şeye hiç denk gelmedim. Ne bir öğretmenin ne de idarecinin öğrenciye sen başarısızsın açıktan oku dediğini duymadım. Tabi ailelerde vardır sen başarısızsın okula gitme bu sene sınıfta kaldın okula gitme diyebilir ama öğretmen ya da idarecilerin böyle bir şey diyebileceğini düşünmüyorum. Derse de sıkıntılı bir durumdur bana göre çünkü bir öğrenci buna kendisi karar verebilmeli. (ÖK8).*

*Benim okulumda biz açık öğretime geçişi engellemeye çalışıyoruz. Geçen hafta başımıza geldi açık öğretime geçmesin diye ikna ettik. Biz okul olarak açık öğretime gitmemeleri için velilere, öğrencilere dil döküyoruz. Açık öğretim en son başvurulacak çare olarak görüyoruz. Çünkü bir süre sonra duyuyoruz ki öğrenci orayı da bırakmış. Bu açmaza düşmemeleri için örgün öğretimin asil olduğunu düşünüyoruz. (PDK9).*

İdareci ve psikolojik danışmanlar açık liseye geçişte zorlama, teşvik ya da önerinin söz konusu olabileceğini söylemektedir. İK9 ve PDK3’ün sözleri şu şekildedir:

*Başarısız ya da okulun iç huzurunu bozmaya çalışan öğrencilerimizi aileleriyle fikir alışverişinde bulunup açık mesleki liseler yönlendiriyoruz. Her öğrenciyi değil tabi. Birçok konuşma gerçekleştiriyoruz, rehber öğretmenlerimizin tavsiyeleri okuldaki diğer öğretmenlerin tavsiyeleri doğrultusunda öğrencilerimizi topluma kazandırmak adına onun da rızasını alarak yönlendirmeler yapıyoruz. (İK9).*

*Problemlili öğrencileri öğretmenler pek istemiyor. Diğer tecrübelerime dayanarak söylüyorum onların açık liseye geçişleri daha kolay oluyor. Kolaylaştırılıyor. (PDK3).*

Yalnızca ÖK10, öğrencilerin açık liseye geçişlerinde teşvik ve zorlamadan ziyade öneri yapıldığını ifade etmektedir. ÖK10'un ifadeleri şunlardır:

*Hayır, veliler açık liseyi bilmedikleri için biz bu konuda öneride bulunuyoruz. Velilerde kabul edenler oluyor etmeyenler oluyor ama teşvik ya da zorlama yerine daha çok tavsiye niteliği taşıyor. (ÖK10).*

ÖK2 öğretmenlerin öğrencileri mesleki açık liseye teşvik ettiğini söylemektedir. ÖK2'nin sözleri şunlardır:

*Mesleki teknik liseye teşvik ediliyor ama düz açık liseye olmadı. (ÖK2).*

### **Eğitmcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçiş Süreçlerinde Psikolojik Danışmanlarının Rolü Hakkındaki Görüşleri**

Eğitmciler, öğrencilerin örgün eğitimden açık öğretim lisesine geçiş yapma sürecinde okul psikolojik danışmanlarının rolü hakkındaki görüşleri Tablo 5'de özetlenmiştir. Eğitimcilerin çoğu psikolojik danışmanların, öğrencilerin açık liseye geçişlerinde etkin bir rol oynadıklarını düşünmektedir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 5 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 5. Eğitimcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçiş Süreçlerinde Psikolojik Danışmanlarının Rolü Hakkındaki Görüşleri**

Temalar	İdareci Katılımcılar	Öğretmen Katılımcılar	Psikolojik Danışman Katılımcılar
Rol Oynamakta	İK1, İK7, İK8, İK9, İK10	ÖK1, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10	PDK1, PDK2, PDK3, PDK4, PDK5, PDK6, PDK7, PDK8, PDK9, PDK10
Rol Oynamamakta	İK2, İK3, İK4, İK5		
Rol Oynayamamakta		ÖK2	
Önceki Eğitim Kademelerine Bağlı	İK6		

Eğitmcilerin çoğu öğrencilerin açık liseye geçiş süreçlerinde psikolojik danışmanların etkin rol oynadığını söylemektedir. İK7, ÖK8 ve PDK4'ün ifadeleri şöyledir:

*Öğrenciler açık öğretime kayıt olmak istiyorum ya da okuldan ayrılmak istiyorum dediklerinde öncelikle biz konuşuruz sonra psikolojik danışmana yönlendiririz. Altında yatan nedenleri anlamak için, acaba akran baskısı mı yoksa okulda bir öğretmenle ilgili olumsuz bir münasebet mi ya da maddi imkânsızlıklardan olayı mı olduğunu anlamak için psikolojik danışmanla görüştürüyoruz. Biz ya da rehber öğretmen çözüm bulabilirsek örgün eğitime devam ettiriyoruz. Çözemediğimiz noktada açık öğretime geçmesi daha uygunsa açık öğretime yönlendiriyoruz. Yani psikolojik danışmanlar sürecin içerisinde oluyorlar. (İK7).*

*Psikolojik danışmanlar bu noktada öğrencilerin kendilerini hangi alanda daha mutlu daha iyi hissedeceklerini belirleyip ona göre hareket edebilirler. Ama bence bir rehber öğretmenin öğrenci başarısız olsa dahi açık liseye gönderebileceğini düşünmüyorum. Gerçekten öğrencinin açıktan okuma isteği varsa rehber öğretmenleri en iyi şekilde eğitim alabileceği bir yol gösterirler. (ÖK8).*

*Tabi ki de bizim etkimiz oluyor. Çocuğun hiç diploması olmamasındansa açık lise diplomasının olması bana göre daha faydalı. Bu çocukların okulu bırakıp tamamen eğitim öğretim sürecinden çıkmasını istemiyoruz. Mesleki açık öğretime yönlendiriyoruz. Önceki okulumda hiç okula gelmeyen öğrencilerimiz vardı onların kaydını direkt açık öğretim lisesine yönlendiriyorduk. Maalesef çocuklar hangi okulu kazandıklarını bile bilmiyordu. Veliyi arayıp çocuğunuzun kaydını açık öğretime yönlendiriyoruz dediğimizde benim çocuğum sizin okula mı kayıtlı diyenler oluyordu (PDK4).*

İdarecilerin bazıları öğrencilerin açık liseye geçiş süreçlerinde psikolojik danışmanların etkin rol oynamadıklarını söylemektedir. İK2 ve İK3'ün sözleri şu şekildedir:

*Ben böyle bir çalışmaya rastlamadım. Genelde açık liseden sorumlu idareci ben olduğum için bana yönlendiriyorlar. (İK2).*

*Etkin diyemeyiz. Öğrencinin buraya gelirken bir hedefi var bir meslek sahibi olmak için geliyor her ne kadar sınavlar kaldırılrsa da sınavların olduğu dönemde çok iyi öğrenciler geliyordu. 1200 ü aşkın öğrencimiz var rehber öğretmenler hepsine yetemiyor. 2 tane psikolojik danışmanımız var haliyle eksikliklerimiz oluyor. Bu açığı alan şefleri, işletme öğretmenleri, idareci arkadaşlarımız tamamlamaya çalışıyoruz. (İK3).*

ÖK2 öğrencilerin açık liseye geçişlerinde psikolojik danışmanların öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı etkin rol oynayamadığını söylemektedir. ÖK2'nin ifadesi şunlardır:

*Maalesef. Bizim şu anda 1464 öğrencimiz kayıtlı ve iki tane rehber öğretmenimiz var. Bir öğretmene neredeyse 500 den fazla öğrenci düşüyor, hepsini tanımak mümkün değil. Psikolojik danışmanlarımızın işi çok zor, sorumlulukları çok fazla. (ÖK2).*

İK6 öğrencilerin açık liseye geçişinde psikolojik danışmanların etkin rol oynayabilmesini önceki eğitim kademelerindeki yaşantılarına bağlı olduğunu düşünmektedir. K6'nın düşünceleri şu şekildedir:



*Liseye kadar etkin bir rol oynanmazsa lisede de oynanamıyor. Anaokulundan itibaren öğrenci ve veli okulun bir zorunluluktan ziyade ihtiyaç olduğu kabul edilmediğinde öğrenci liseye birçok şeyi anlamadan geliyor. Liseye gelene kadar aile ve öğrenci eşit miktarda eğitilmediğinde lisede öğrencilerin fikirlerinde etkili olmanın çok zor olduğunu düşünüyorum. Ergenlik ile beraber rehberlik servisinin etkisinin azaldığını düşünüyorum. (İK6).*

### **Eğitimcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçiş Süreçlerinde Okul Ortamının Rolü Hakkındaki Görüşleri**

Eğitimcilerin, öğrencilerin örgün eğitimden açık öğretim lisesine geçiş yapma sürecinde okul ortamının rolü hakkındaki görüşleri Tablo 6’da özetlenmiştir. Eğitimcilerin çoğu öğrencilerin açık liseye geçmelerinde okul ortamının da rolü olabileceğini düşünmekteyken rolünün olmadığını düşünen eğitimciler de vardır. Katılımcıların ifadelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 6 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 6. Eğitimcilerin Öğrencilerin Açık Liseye Geçiş Süreçlerinde Okul Ortamının Rolü Hakkındaki Görüşleri**

<b>Temalar</b>	<b>İdareci Katılımcılar</b>	<b>Öğretmen Katılımcılar</b>	<b>Psikolojik Danışman Katılımcılar</b>
Rolünün Olması	İK2, İK5, İK8, İK9	ÖK4, ÖK5, ÖK9, ÖK10	PDK1, PDK2, PDK3, PDK6, PDK7, PDK10
Rolünün Olmaması	İK1, İK3, İK4, İK10	ÖK2, ÖK3, ÖK6, ÖK7	PDK4, PDK5, PDK8, PDK9
Okulun Koşullarına Bağlı	İK2, İK6		
Öğrencilerin Kişiliklerine Bağlı	İK7		
Okul Ortamının Diğer Faktörler İle Birleşimi		ÖK1, ÖK8	

Eğitimcilerin çoğu öğrencilerin açık liseye geçmelerinde okul ortamının da rolü olabileceğini düşünmektedir. Okul ortamından kaynaklanan nedenleri katılımcı İK5, yatılı pansiyon öğrencisi olmak istememe ve mesleki liselerde üniversite sınavına ilişkin ders sayısının az olması; katılımcı ÖK5 ve İK9, akran baskısı; katılımcı İK8, okul ortamının kalabalık olması; PDK3 ulaşım problemleri ve PDK10 okulu verimsiz bulma olarak değerlendirmektedirler. İK5, ÖK5, İK8, PDK3 ve PDK10’un ifadeleri şunlardır:

*... Psikolojik olarak burada olmak istemiyor, yurttan kalmak istemiyor olabilir. Bir öğrencimizde böyle olmuştu. Çocuk kesinlikle yurttan kalmak istemiyordu babası da o zaman seni alacağım dedi biz de açık öğretime yönlendirdik. (İK5).*



*Liseler arasında fark var olabilir bu fark da arkadaş çevresinden kaynaklanır. Bir fen lisesi öğrencisinin açık öğretime gideceğini düşünmüyorum ama Anadolu ve meslek liselerinde daha yaygındır. Başarı düşükse, arkadaşlarından gördüğü açık öğretime geçmeyi kendisi de yapar. (ÖK5).*

*Fiziki açıdan okul çok kalabalıkta, öğrenci kendini rahat hissedemiyorsa açık liseyi kaçış noktası olarak görebilir. Akran grubu ile ilgili bir durumda öğrenci kendini yalnız hissedeceği bir ortama geçmek isteyebilir. (İK8).*

*Pansiyonu olmayan okullarda uzaktan gelen öğrenciler için okulun fiziki yapısı çok önemli. Ulaşım sıkıntısı çeken öğrenci açık liseye geçmek istiyor. Birçok etmen olabilir bunlar psikolojik ve sosyal de olabilir. (PDK3).*

*Öğrencilerin bir kısmı zaman kaybı yaşadıklarını söylüyor bunlar özellikle kalabalık sınıflarda sıkıntı yaşayabiliyorlar. 48 kişilik sınıflarımız var bu ortamda öğrenci çalışmıyor. Genelde son sınıf öğrencileri bunu yapıyor. (PDK10).*

Eğitmcilerin bazıları açık liseye geçişte okul ortamının herhangi bir rolü olmadığını söylemektedir. İK1, ÖK2 ve PDK8'in ifadeleri şunlardır:

*Okul ortamından ziyade ailevi nedenlerden kaynaklı oluyor. Örneğin kız öğrencinin ailesi, ailevi nedenlerden dolayı okula göndermek istemiyor bir kısmı da ben dört yıllık lise programını yeterince aldım bundan sonra sınava hazırlanarak geçireceğim diyerek açık liseye geçiyor. (İK1).*

*Fiziki ve psikolojik anlamda bir etkisi olduğunu düşünmüyorum Tam tersi okulumuz diğer özel okullara göre çok çok daha iyi. Özel okulların birçoğu özel okul başlığı altında apartmanda eğitim vermeye çalışıyorlar. Ama bizim okulumuz fizik ve psikolojik anlamda çok daha etkili bir yer. (ÖK2).*

*Şöyle olabiliyor. Okul ortamının açık liseye geçme değil de okul değiştirme konusunda etkili olduğunu düşünüyorum. Nakil istiyorlar. Arkadaşlarıyla geçinemiyor, öğretmenle çatışıyor ya da buranın daha ağır bir şartı olduğunu düşünüyor, başka okulların sınıf geçmede daha kolay olacağını düşünüyor o zaman açık liseye geçmektense okul değiştirmeye yönelebiliyorlar. (PDK8).*

İdarecilerin bazıları okul ortamından kaynaklanan açık liseye geçişin okulun koşullarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. İK6'nın sözleri şunlardır:

*Fiziki, psikolojik, sosyal ve eğitsel anlamda iyi okullarda açık liseye geçişin fazla olacağını düşünmüyorum. Ulaşım sıkıntısı olan, eğitsel anlamda da problemler okullarda açık liseye geçiş daha fazladır. Öğrenci köyden taşıma ile geliyor, zaten 5'te kalkıyor hayvanlara yem veriyor, 1 saat yol geliyor, okulda ders yükü, evde ödevleri yapabilme imkânının olmaması derken aslında bütün hayatının fiziki, psikolojik ve sosyal etkisi var. (İK6).*

İK7 okul ortamından kaynaklanan açık liseye geçişin öğrencilerin kişilik özelliklerine göre değişkenlik gösterebileceğini söylemektedir. İK7'nin ifadeleri şu şekildedir:

*Olur tabii. Herkes ayrı bir karakterde olduğundan kimi insan tek başına daha çok verim alabilir bu kişiler için okul ortamı çok da iyi değil. Açıktan devam edip çok başarılı öğrencilerim de oldu. (İK7).*

Öğretmenlerden bazıları da öğrencilerin açık liseye geçişinin diğer faktörler ile birleştiğinde okul ortamından kaynaklanabileceğini ifade etmektedirler. ÖK8'in ifadeleri şunlardır:

*Bence vardır ama yüksek değildir. Yüzdeliğe vuracak olursak en fazla %10 ya da %20'dir. Önemli olan ekonomik ve sosyal nedenlerdir. Çok kötü fiziksel durumda olan okullarda da çok başarılı öğrenciler çıkabiliyor, çok iyi okullarda da çok başarısız öğrenciler çıkabiliyor. Bu da demek oluyor ki öğrencinin okulun şartlarına göre değil biraz daha kendisiyle alakalı açık liseye geçişi. Belki okulda mutlu değilse akran baskısı yaşıyorsa açıktan okumak isteyebilir ama bunun da çok büyük bir etken olduğunu düşünmüyorum. Eğer hepsi üst üste geliyorsa aile baskısı, derslerde başarısızlık, akran baskısı gibi birlikte görülüyorsa ben açıktan bitiririm diyebilir. (ÖK8).*

### Eğitimcilerin Öğrencilerine Açık Liseyi Tavsiye Etme Durumları

Eğitimcilerin, öğrencilerine açık öğretim lisesini tavsiye etme durumları Tablo 7'de özetlenmiştir. Eğitimcilerin çoğu açık liseyi öğrencilerine zorunlu durumlarda tavsiye edeceklerini söylemektedir. Ortak cevapların diğeri de öğrencilere açık liseyi tavsiye etmeyecekleridir. Katılımcıların ifadelerine ilişkin ayrıntılar Tablo 7 ve sonrasında açıklanmaktadır.

**Tablo 7. Eğitimcilerin Öğrencilerine Açık Liseyi Tavsiye Etme Durumları**

Temalar	İdareci Katılımcılar	Öğretmen Katılımcılar	Psikolojik Danışman Katılımcılar
Zorunlu Durumlarda Tavsiye Etme	İK3, İK4, İK5	ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK9, ÖK10	PDK4, PDK6, PDK10, PDK5, PDK9,
Tavsiye Etmeme	İK1, İK6, İK9	ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK8	PDK3, PDK8
Öğrencinin Kişiliğine Bağlı Tavsiye Etme	İK2, İK7, İK8	PDK1, PDK2, PDK7	
	İK10		

Eğitimcilerin çoğu açık liseyi yalnızca zorunlu durumlarda tavsiye edeceklerini söylemektedir. İK3, ÖK6 ve PDK4'ün sözleri aşağıdaki gibidir:

*Okulu bırakmak zorunda olan öğrencilerimizi teşvik ediyorum özellikle mesleki açık liseye kayıt olması konusunda. (İK3).*

*Ben sadece zorunlu 12 yıllık eğitime karşıyım, okumak istemeyen başka işlerle uğraşacak öğrencilerimiz varsa oralarda tecrübe edinsin, okumaya hevesliyim diyen öğrenci de kesinlikle örgün eğitimden yanayım. Açık öğretimin katkısı*

*olduğunu düşünmüyorum. Çalışıp da okumak isteyen insanlar için uygun olabilir onun dışında bir diploma alayım ehliyetim olsun mantığını doğru bulmuyorum. (ÖK6).*

*Tavsiyem her zaman örgün eğitimden devam etmesidir. Ama 2 yıl üst üste sınıfta kalan ya da örgün eğitim imkanı olmayan öğrencilerin hiç olmazsa açık öğretimden devam etmelerini tabi ki de isterim. Mesleki açık öğretimden mezun olduğunuzda iş yeri açma belgesi de oluyor. Kendi alanınızla ilgili kendinize bir iş yeri açabiliyorsunuz. Toplum vasıfsız bir birey olmaktan ziyade mesleki açık liseyle topluma kendinizi kazandırabiliyorsunuz. Bu noktada örgün eğitimin dışına çıkan öğrencilere kesinlikle tavsiye ediyoruz. (PDK4).*

Eğitmciler açık liseyi öğrencilerine tavsiye etmemektedir. İK6, ÖK5 ve PDK3'ün sözleri şunlardır:

*12 yıllık zorunlu eğitimde kalmak zorundasın açık liseye geçeceksin anlayışını tasvip etmiyorum. Bazen öğrencilerin çok daha büyük dertleri var. Açık lise onlar için bir çözüm ya da kurtuluş değil, sana yeni bir dal uzatıyoruz iste sana hayata tutunma fırsatı değil. Çocuğun hayata tutunacak kadar güzel bir hayatı var mı? Öğrenci kendi isteğiyle örgün eğitimden çıkar ama 10 sene sonra tekrar hayata tutunacak kadar güzelleştirmişti hayatını o zaman açık liseye kaydını yapar. Pişman olmuştur ergenlikte verdiği karardan 5 sene sonra gider kaydını yapar, bu şekildeki bir açık lise kavramını destekliyorum ama okuldan ayrıl açık liseye geçmelisin şeklinde olmasını açık lise tanımına uygun olmadığını düşünüyorum. İstekle var olması gereken bir kurum olmalıdır, şu anda da böyle olmadığı için tavsiye etmem. (İK6).*

*Tavsiye etmem. Gerçek başarı oradan gelmez. Evet, başaran kişiler vardır ama ulaşım problemi vardır, ailesinin durumu yoktur çalışmak zorunda kalır ama başarılı bir öğrencidir eğitimini bir şekilde sürdürmek için buna yönelebilir. Ama diğer şekilde tavsiye etmiyorum. (ÖK5).*

*Ben tavsiye etmem çünkü dersler 40 dakikadan ibaret değildir, sosyal öğrenmeler de var, akran öğrenmeleri de var. O yüzden diğer öğrenme biçimlerini göz ardı edemeyiz dolayısıyla tavsiye etmem. (PDK3).*

İdareci ve psikolojik danışmanlardan bazıları öğrencinin kişiliğine göre açık liseye geçiş tavsiyelerinin değişebileceğini söylemektedir. İK7 ve PDK1'in ifadeleri şunlardır:

*Her öğrenciye değil ama açık öğretimin daha uygun olduğunu düşünürsem tavsiye ederim. Ben olsam açık öğretime giderdim. Okul ortamı bazen dikkat dağıtıcı da olabiliyor. Arkadaş ortamı ya da bir takım yanlış yönlendirmeler öğrenciyi etkileyebilir. (İK7).*

*Motivasyonu olan, kendi başına çalışabilen öğrenciler varsa öneririm. Tek başına çalışamayacak öğrencilere önermem çünkü burada öğretmen başında durarak anlatamazken tek başınayken öğrenci hiç öğrenemez. (PDK1).*

Yalnızca İK10 açık liseyi öğrencilerine tavsiye edeceğini ifade etmektedir. İK10'un sözleri şunlardır:

*Açık lisenin şöyle bir avantajı var. Öğrenci kaydını yapar, istediği an gelir istediği an bırakır ve bıraktıktan sonra da 20 yıl sonra bile bıraktığı yerden devam edebilir. İnsanların okuması lazım, biz burada yüzyüze eğitim de veriyoruz. Çocuk gelişimi bölümümüz var mesela. Mezun öğrencilerimiz iş bulamaları dahi iyi bir anne oluyorlar. Bu da az bir şey değil. Bu şekilde yüzyüze de eğitim verince biz öğrencilerimize çok fayda sağlıyoruz, açık liseyi destekliyoruz. (İK10).*

### Tartışma

Çalışmamızda Van ilinde örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmekteyken açık öğretim lisesine geçiş yapan öğrencilerin, geçiş nedenleri, eğitimcilerin bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmamıza katılan idareci, öğretmen, psikolojik danışmanlar, çoğu öğrencinin açık liseye geçme eğiliminde olmadıklarını ancak bazı özel koşulların böyle bir geçişi etkilediği görüşünü dile getirmişlerdir. Bu özel durumlar tüm eğitimcilerce benzer görüşlerdir ve açık liseye geçiş nedenlerini oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin açık liseye geçiş gerekçelerinin altında ekonomik, toplumsal, ailevi, sosyal, eğitsel sorunların, psikolojik-fizyolojik rahatsızlıkların ve dini inançla ilgili nedenlerin bulunduğu görülmüştür.

Araştırmamızda ekonomik problemler, sosyoekonomik düzeyinin düşük olması eğitim için gereken maddi masrafların karşılanamaması öğrencilerin okul dışında başka bir işte çalışmaları olarak görülmektedir. Ancak bu sebeplerin dışında açık liseye geçme nedenlerinin bazılarında da ekonomik faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, eğitimciler tarafından ifade edilen ulaşım problemleri servis ya da taşıma ücreti ödemek zorunda kalan öğrenciler için ekonomik bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer olarak idareciler ve öğretmenler okullardaki yetersiz kontenjanlardan dolayı birçok öğrencinin açık liseyi tercih etmek zorunda kaldığını söylemektedir. İlçeye bağlı köylerde yaşayıp ilçe merkezinde yer alan liselere okulların kontenjan eksikliği nedeniyle yerleşemeyen ve eğitimleri için il merkezi veya il dışına gidemeyen öğrenciler açık liseye mecbur kalmaktadır. Dolayısıyla ulaşım problemleri ve okullardaki kontenjan eksikliği ile ekonomik problemlerin iç içe geçmiş sorunlar olduğunu anlaşılmaktadır. Ekonomik problemler benzer çalışmalarda da okul terki için önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Bridgeland, DiIulio Jr, & Morison, 2006).

Eğitimciler tarafından ifade edilen ekonomik sorunlar öğrencinin ailesine bakması gerektiğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum açık liseye geçiş talebinin bazen öğrencinin kendisinden bazen de ailesinden gelmesine neden olmaktadır. Ekonomik nedenler bu açıdan ailevi nedenler kapsamında da değerlendirilmektedir. Kız çocukların okutulmaması ya da uzak okullarda öğrenim görmelerinin istenmemesi de ailevi ve sosyal nedenler içinde yer almaktadır. Bu bulgu Karacabey (2016) tarafından yapılan araştırmacın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Eğitim düzeyinin düşük olan, iş birliği yapmaktan kaçınan ve fertlerinden birini kaybeden aileler üzerinde yapılan benzer çalışmalardan (ör. Alexander vd., 2001; Lundetre, 2011) yakın sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamızda, eğitimciler açık liseye geçen öğrenciler üzerinde olumsuz arkadaş çevresinin ya da hiç arkadaş edinmemenin etkili olduğunu kabul etmektedir. İlgili çalışmalar anti sosyal ilişkilerin, öğrencilerin uyum problemleri yaşamasına ve okuldan ayrılmasına neden olduğunu belirtmektedir (Coleman, 1961; Hallinan & Williams, 1990). Eğitimcilerin bazıları açık liseye geçişte teşvik ya da zorlama yaşanabileceğini ifade etmektedirler. Bu durum söz konusu eğitimciler tarafından iki şekilde açıklanmaktadır. Birincisi, öğrencinin en azından bir diploma sahibi olması için açık liseye yönlendirildiği, ikincisi ise okul içi disiplini bozan ve hiçbir yardıma cevap vermeyen öğrencilerin açık liseye yönlendirildiği şeklindedir. Bu konuda herhangi bir araştırma bulgusu olmadığı için karşılaştırma imkânı bulunamamıştır. Eğitimcilerin çoğu okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin açık liseye geçmelerinde üzerlerine düşen görevleri yerine getirdiğini söylemektedir. Eğitimciler, psikolojik danışmanların öğrencilerle yeterince ilgilenememesi durumunun okuldaki öğrenci sayısının fazla olması olarak nitelendirmektedir. Literatürde öğrencilerin açık liseye geçmesinde psikolojik danışmaların rolüne ilişkin çalışmalar bulunmamaktadır.

Eğitimciler, öğrencilerin birçoğunun iki kez sınıf tekrarı yapmış olmaktan dolayı örgün eğitimin dışına çıktıklarını ifade etmişlerdir. Akademik başarısızlığın yanı sıra devamsızlık probleminin de açık liseye geçişlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum zorunlu olarak okul terkine neden olmaktadır. Akademik başarısızlık ve devamsızlık probleminin okul terkinin bir öncülü olduğu yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda da desteklenmektedir (Alexander vd., 2001; Battin-Pearson vd., 2000; Janosz vd., 2008; Özgü, 2016). Öğrencilerin yaşadığı disiplin problemlerinin açık liseye geçişte etkili olduğu ifade edilmektedir. Disiplin problemlerinin öğrencilerin okula karşı isteksiz olmasına neden olduğu bilinmektedir. İlgili çalışmalarda okula karşı isteksizlik, okulu sevmeme gibi sorunlar okul terkinin nedenleri olarak görülmektedir ve araştırmamızın bulgularını desteklemektedir (Christle vd., 2007; Rumberger & Lim, 2008).

Eğitimciler, öğrencilerin okul ortamını verimsiz bulduklarını söylemektedir. İdareci, öğretmen ve psikolojik danışmanlarca söz konusu durum şu şekilde açıklanmaktadır. Öğrencilerin örgün eğitimleri boyunca üç yıl aldıkları derslerin açık öğretim lisesindeki ders kredilerinin büyük birçoğunu karşıladığı, okula gitmenin zaman kaybı oluşturduğu ve üniversite sınavına hazırlanmak amacıyla açık liseye yöneldikleri şeklindedir. Okul ortamını sıkıcı bulan öğrenciler açık liseye yönelmiştir. İlgili çalışmalarda okulu sıkıcı bulmanın, okul terkine neden olduğu ortaya koyulmuştur (Bridgeland vd., 2006). Öğrencilerin açık liseye geçme nedenlerinden bir diğeri okul ortamından kaynaklanan problemler olarak görülmektedir. Okul ortamının çok disiplinli ya da çok disiplinsiz olması öğrencilerin açık liseye geçmesinde etkili olmaktadır. Okul ortamında yaşanan gerginlikler, okulun kısıtlı imkânlarla sahip olması, okul değişiminden kaynaklanan uyum problemlerinin de okul terkine neden olduğu benzer araştırmalarda da ifade edilmektedir (Yorğun, 2014).

Öğrencilerin yaşadıkları sağlık problemlerinin de açık liseyi tercih etmelerinde etkili olduğunu görülmektedir. Sağlık problemlerinin okul terki nedenlerinden biri olduğu araştırmalar ile desteklenmektedir (Barr & Parrett, 1997; Laird vd., 2006). Bazı eğitimciler ise öğrencilerin dini



inançlarının örgün eğitime uygun olmadığını bu yüzden açık liseyi tercih ettiklerini ifade etmektedir. Literatürdeki diğer çalışmalarda dini inancın açık liseye geçme nedeni olarak görülmesine rastlanmamaktadır.

Öğretmen, idareci ve psikolojik danışmanlar açık liseye geçme uygulamasının faydası hakkında farklı görüşlere sahiptir. Kimileri bu uygulamayı faydalı bulurken kimileri sadece zorunlu durumlarda faydalı bulmaktadır. Açık lisenin çeşitli avantaj ve dezavantajları olduğunu ve faydasının öğrenciye göre değişiklik göstereceğini savunan eğitimciler de vardır. Bu konuda genel bir fikir birliğinin olmadığı ve literatürde benzer bir çalışmanın olmadığı gözlenmektedir. Farklı görüşlerin varlığına rağmen eğitimcilerin çoğu açık liseyi zorunlu durumlarda öğrencilerine tavsiye edeceklerini söylemektedir.

### Sonuç

1. Akademik başarısızlık, disiplin suçları, okul ortamı, okul değişikliği, devamsızlık, bir işte çalışıp çalışmama durumlarının gibi eğitsel ve okulla ilgili nedenlerin yanında ailevi, toplumsal, psikolojik-fizyolojik rahatsızlık ve dini nedenlerin de öğrencilerin açık liseye geçişlerinde etkili olduğu düşünülmektedir.
2. Eğitimciler açık liseye geçiş uygulamasını zorunlu durumlarda faydalı bulmaktadırlar.
3. İdarecilerin çoğu ve psikolojik danışmanların neredeyse yarısı öğrencilerin açık liseye geçişlerinde teşvik ya da zorlama olabildiğini ifade etmekten öğretmenler böyle bir durumun söz konusu olmadığını söylemektedir.
4. Öğrencilerin açık liseye geçiş süreçlerinde psikolojik danışmanların etkin rol aldığı tüm eğitimciler tarafından düşünülmektedir.

### Öneriler

1. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında okullaşma oranının artması ve okullardaki öğrenci sayısının düşürülmesi, öğretmenlerin öğrencileri ile birebir ilgilenme olanağının yükselmesi ile öğrencilerin okula bağlılığın artacağı düşünülmektedir.
2. Lise öğrencilerinin ergenlik döneminde olduğu düşünüldüğünde ait olma ihtiyacının doyurulması bakımından öğrencilerin okula bağlılığını arttıracak etkinliklerin artırılması önerilmektedir. Sosyal kulüplerin çeşitlendirilmesi ve işlevlerinin öğrenci iş birliği ile yürütülmesi öğrenci bağlılığını sağlamakta etkili olabileceği düşünülmektedir.
3. Okul müfredatlarının problem odaklı, somut ve içsel motivasyonu güçlendirecek şekilde geliştirilmesi önerilmektedir.



### Kaynakça

- Abeyta, P., & Borgrink, H. (2002). *Dropout study: 2000–2001*. Santa Fe, NM: New Mexico State Department of Education.
- Avrupa Komisyonu, (2011). *Reducing early school leaving*. [pdf] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:0096:FIN:EN:PDF> adresinden 11 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, Cedefop, (2014). *Avrupa'da Eğitim ve Öğretimde Okul Teriyle Mücadele: Stratejiler, Politikalar ve Önlemler. Eurydice ve Cedefop Raporu*. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1.0008.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1.0008.01/DOC_1) adresinden 11 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Blachard, M., & Sithon, R. (2011). The question of school dropout: A French perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polese (Eds.), *School dropout and completion* (pp. 321-339). New York: Springer.
- Brandt, E. A. (1992). The Navajo area student dropout study: Findings and implications. *Journal of American Indian Education*, (31)2, 48-63.
- Educational Statistics At A Glance, (2016). *Government of India ministry of human resource development department of school education & literacy New Delhi*. [https://mhrd.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/statistics/ESG2016\\_0.pdf](https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics/ESG2016_0.pdf) adresinden 20.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eurydice, (2011). *Avrupa'da Zorunlu Eğitim Sürecinde Sınıf Tekrarı. Yönetmelikler ve İstatistikler*. [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada\\_zor\\_egit\\_boyunca\\_si\\_tekrari/Avrupada\\_zor\\_egit\\_boyunca\\_si\\_tekrari.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_zor_egit_boyunca_si_tekrari/Avrupada_zor_egit_boyunca_si_tekrari.pdf) adresinden 12 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gözübüyük-Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Jordan, W., Lara, J., & Mc Partland, J. (1996). Exploring the causes of early dropout among race, ethnic, and gender groups. *Youth&Society*, 28(1), 62-94.
- Karacabey, M. F., (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2016.



- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.). (2010). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Springer Science & Business Media.
- McFarland, J., Cui, J., Holmes, J., & Wang, X. (2019). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2019* (NCES 2020-117). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch>. adresinden 12 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB & UNICEF (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. EDUSER Danışmanlık, Aydoğdu Ofset Matbaacılık: Ankara. [http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/Sınıf%20Tekrarı,%20Okul%20T\\_erki%20Politika%20Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/Sınıf%20Tekrarı,%20Okul%20T_erki%20Politika%20Raporu.pdf) adresinden 12 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 12 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miki, T., Pont, B., Figueroa, D. T., Peterka, J., & Fraccola, S. (2015). Education Policy Outlook: Japan. *OECD Publishing*. <http://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf> adresinden 12. 03. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- NESSE, (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers*. An independent expert report submitted to the EU Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report> adresinden 11 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Rousseas, P., & Vretakou, V., (2006). *School dropout in secondary education (lower, upper, vocational)*. Athens: Hellenic Pedagogical Institute.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students dropout of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: UC Linguistic Minority Research Institute.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- TEDMEM, (2019). Eğitim değerlendirme raporu. <https://tedmem.org/yayin/2019-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden 15 02. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departure. *Adolescence*, 23(92), 939-954.
- Worldstats, (2007). *Education Statistics*. <https://www.nationsencyclopedia.com/WorldStats/Edu-primary-drop-out-rate.html> adresinden 15. 02. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.), Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## Ek 1. Açık Liseye Geçme Sürecine İlişkin Öğretmen/İdareci Görüşleri

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Tarihi ve Saati:

Görev Yaptığınız Lise:

- 1- Sizce öğrenciler açık liseye geçme eğiliminde midirler?
- 2- Sizce öğrencilerin açık liseye geçme nedenleri ne olabilir?
- 3- Açık liseye geçme uygulamasını faydalı buluyor musunuz? Buluyorsanız hangi yönleri ile?
- 4- Açık liseye geçişte öğretmen ve yöneticiler tarafından teşvik ya da zorlama yapılması söz konusu olabiliyor mu?
- 5- Sizce okul rehberlik servisi ve rehber öğretmen öğrencilerin açık liseye geçiş süreçlerinde etkin rol alabiliyor mu?
- 6- Açık liseye geçişte okul ortamının (fiziki, psikolojik, sosyal) nasıl bir etkisi olabilir?
- 7- Açık liseye öğrencilerinize tavsiye eder misiniz?

## Kariyer Kararsızlığı Yaşayabilecek Ortaöğretim Kademesindeki Öğrencilere Dönük Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (Çokst) Süreci Önerisi

**Arş. Gör. Dr. Gamze Mukba, Lisansüstü Öğrencisi Volkan Tayiz, Prof. Dr. Fuat Tanhan**

### Özet

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKST) 1980'li yıllarda De Shazer, Berg ve arkadaşlarının yoğun çabalarının sonucu olarak ABD'de ortaya çıkmıştır ve bu yaklaşımın temel felsefesine ilişkin açıklamalar; "bozulmamışsa onarma.", "işleyen çözüm yollarını uygula" ve "işlemediğinde farklı çözüm yolları dene" olmaktadır. Bu yaklaşım günümüz psikolojik danışma uygulamalarında danışanın olumlu güç kaynaklarını görmesi noktasında post-modern bir akım olarak kullanılmaktadır. Bu müdahalenin psikolojik danışma müdahalelerinde kullanılabileceği gibi kariyer danışmanlığında da gerek bireysel görüşmelerde gerekse psiko-eğitim grupları ile kullanılabileceği yönünde araştırmalara alinyazında rastlanmaktadır. Bu bağlamda "kariyer kararsızlığı yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilere" dönük uygulanabilecek ÇOKST'ye ilişkin hazırlanabilecek bir müdahale stratejisinin onların istisnai olumlu kariyer bakış açılarına, kariyer güç kaynaklarına ilişkin farkındalıklarını arttırabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada kariyer kararsızlığı yaşayabilecek ortaöğretim öğrencilerine yönelik uygulanabilecek ÇOKST tekniğine ilişkin sürecin tartışılması ve hipotetik bir vakanın sunumu amaçlanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama tekniğinden yararlanılmıştır ve ilgili literatür kaynaklarından yararlanılarak hipotetik bir vakanın da sunumuna yer verilmiştir. Verilerin analizinde ise doküman analizi ile hipotetik vakaya ilişkin içerik analizinden yararlanılmıştır. Hipotetik vakayı oluşturan Danışan A., ortaöğretim eğitim kademesinde alan seçimiyle ilgili kararsız kalmaktadır. ÇOKST'ye ilişkin alinyazındaki müdahale stratejileri ve süreçleri incelendiğinde müdahale aşamaları şu şekilde olabilmektedir; a) dilbilimsel ve işbirlikçi dilin kullanımı (danışmanın uyumlu ve olumlu dil seçimi söz konudur. Bu aşamada danışana; "senin yaşlarındayken ben de alan seçimimde çok rahat değildim. Buna ilişkin şimdi ve burada olman kıymetli" geribildirimiyle değer biçilebilir. b) terapötik ilişki ve keşifsel süreç (esnek tarzda, sıkıntı odaklı olmadan danışanın serüveninin keşfi) "şimdiye kadar olan kariyer yaşamında bana aktarmak istediğin ne varsa örneğin senin için anlamlı anların resmini çizebilirsin. Ya da "o anlarla ilgili aktarımlarını ne kadarını, nasıl istersen ifade edebilirsin, yanındayım" biçiminde geri bildirim verilebilir. c) güçlü kaynaklar teknikleri (derecelendirme soruları, istisnai sorular...) "kariyer açısından baktığında kendine 0-10 arasında puan verecek olsan nerede olurdu? Bunu bir adım arttırmak için neye ihtiyacın olurdu? Gözlerini kapattığında kendini nispeten rahat hissettiğin bir anda neler görüyorsun? Neler farklı? Hangi dersle ilgili sesler, görüntüler var? Kendini kararsız hissetmediğin bir an olsaydı, bu anın resmi nasıl olurdu? Ya o seçim ya da bu seçim oyununu oynayalım mı? Burada hangi kaynaklar öne çıkıyor?" soruları yöneltilebilir. d) gelecek odaklı hipotetik teknikler (mucize soru, amaçlar, oturum sonu görevi) "diyelim ki üç yıl geçti, üç yıl sonra yaşamında kendini nerede ve nasıl görüyorsun? Etrafında kimler ve neler var? " e) denenebilecek yeni çözüm yollarıyla ilgili ilk adımlar (yeni bekleyen olası görevlerle ilgili yeni bakış açıları)-



"Diyelim ki seçimini bir şekilde yaptın ve yeni bir pozisyondasın, seni bekleyen en yakın görev ne olurdu? Beş adımlık ÇOKST süreci sonrası hipotetik vakayla ilgili elde edilen verilerin içerik analizi sonrası şu bulgular elde edildi; "Her şey siyah ya da beyaz değildir" teması altında, "yapılan seçim dünyanın sonu değildir", "tek kutuplu seçimleri veto edebilirim"; "güçlü kendim ve duygu kaynaklarım" teması altında "kendime inanırsam seçimlerime de inanırım", "huzur, seçimimde anahtar olabilir", "benim kararım, benim geleceğim", "kendi seçimlerimle mutluyum"; "heyecanlı atılımlar" teması altında, "gelecek heyecanlı ve merak uyandırıcı", "istediğim geleceği seçebilirim", "istediğim gelecek için adımlar benim elimde" alt kategorileri bulunmuştur. Sonuç olarak alan yazı literatür incelemeleri göz önüne alındığında ve olası hipotetik vir vakadaki danışman-danışan diyaloglarına ilişkin veriler analiz edildiğinde ÇOKST'nin kariyer danışmanlığında da kullanılabilir bir teknik olduğu söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Kariyer danışmanlığı, ÇOKST, ortaöğretim kademesi



## **Solution-Focused Brief Therapy (Sfbt) Process Suggestion for Students at Secondary Education Level Who May Experience Career Indecision**

### **Abstract**

Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) emerged in the USA in the 1980s as a result of the intense efforts of De Shazer, Berg et al. Explanations on the basic philosophy of this approach are "repair if it's not broken", "apply workarounds" and "try different solutions when it doesn't work". This approach is used as a post-modern trend to see the positive power sources of the client in today's psychological counseling practices. There are studies in the literature that this intervention can be used in psychological counseling interventions, as well as in career counseling, both in individual interviews and with psycho-educational groups. In this context, it is thought that an intervention strategy that can be prepared for "secondary education students experiencing career indecision" can increase their awareness of their exceptionally positive career perspectives and career power sources. In this study, it is aimed to discuss the process of the SFBT technique that can be applied to secondary school students who may experience career indecision and to present a hypothetical case. In this study, literature review technique, which is one of the qualitative research methods, has been used and a hypothetical case has been presented by using the relevant literature sources. Consultant A., who created the hypothetical case, remains undecided about the field selection in secondary education. When the intervention strategies and processes in the literature related to the SFBT are examined, the intervention stages can be as follows; a) the use of linguistic and collaborative language (consistent and positive language selection of the consultant is in question. At this stage, the feedback to the consultant appreciable as follows "When I was your age, I wasn't very comfortable with my field choice either. Your here and now is valuable." b) the therapeutic relationship and the exploratory process (exploration of the client's adventure in a flexible manner, without being distress-focused) "You can draw a picture of the moments that are meaningful to you, for example, whatever you want to convey to me in your career life so far. Or, feedback can be given such as "you can express how much of your transfers about those moments, however you want, I'm with you". c) strong resources techniques (rating questions, exceptional questions...) questions can be asked as follows "from a career perspective, if you were to give yourself a score of 0-10, where would you be? What would you need to take it a step further? What do you see when you close your eyes and feel relatively comfortable? What's different? Which lesson has sounds, images? If there was a moment when you didn't feel indecisive, what would the picture of that moment look like? Either that choice, or this choice shall we play this game? What sources stand out here?" d) future-oriented hypothetical techniques (miracle question, goals, end-of-session task) "supposing that three years have passed, where and how do you see yourself in your life after three years? Who and what is around you? " e) first steps on new solutions to try (new perspectives on new potential tasks pending) "Let's say you made your choice somehow and you're in a new position, what would be the closest mission awaiting you? The following findings have been obtained after the



content analysis of the data obtained about the hypothetical case after the five-step SFBT process; Under the theme of "Everything is not black or white" "the election is not the end of the world", "I can veto unipolar elections"; Under the theme of "Strong myself and my emotional resources", "if I believe in myself, I believe in my choices", "peace can be the key in my choice", "my decision, my future", "I am happy with my own choices"; Under the theme of "Exciting breakthroughs", subcategories of "the future is exciting and intriguing", "I can choose the future I want", "I have the steps for the future I want" were found. Results:. As a result, considering the literature reviews and analyzing the data on counselorclient dialogues in a possible hypothetical case, it can be said that the SFBT is a technique that can be used in career counseling as well.

**Keywords:** Career counselling, SFBT, secondary education level.

## Giriş

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKST) De Shazer, Berg ve arkadaşlarının yoğun çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkan bir terapi yöntemidir. Bu yaklaşım post modern bir yaklaşım olup kısa zaman içinde psikoloji ve psikolojik danışma alanlarında etkin bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. ÇOKST, bireylerin kendilerinde mevcut olan güçlü yönlerine vurgu yapmaktadır. Geleneksel terapi yaklaşımları daha çok bireylerin geçmiş yaşamlarına ve çocukluk anılarına odaklanmaktadır. Post modern bir terapi yöntemi olan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi ise bireylerin sorun yaşadıkları durumlardan ziyade bireylerin durumlarla başa çıktıkları istisnai durumlara odaklanmaktadır. Başka bir ifade ile bireylerin geçmiş yaşantılarına odaklanılmazken, şu an ve geleceğe yönelik hedef ve amaçlar üzerinde durulur. Terapi sürecinde problemden ziyade çözümler üzerine konuşulmaktadır (Doğan, 2016). Bu terapi yönteminde problemlerin bulunmadığı istisna durumlar üzerine odaklanan, çözüme imkân sağlayan teknikler ve yöntemler kullanılmaktadır (Quick, 1996; Dumant 1995; Çakır, 2020).

Bu yaklaşımın değişim yönelik bir dil kullanması, hızlı bir şekilde çözüme odaklanması, bazı durumlarda birinci ikinci oturumda bile terapinin amacına ulaşması ve ekonomik olması gibi özellikleriyle öğrenci sayısının fazla olduğu milli eğitim okullarında kullanılmasını cazip kılmaktadır. ÇOKST okullarda birçok problemin çözülmesi için kullanılabilir. ÇOKST okullardaki öğrencilerin yaşamış oldukları eğitsel, kişisel ve mesleki alanlara yönelik birçok probleme çözüm bulabilmektedir. Bu müdahalenin psikolojik danışma müdahalelerinde kullanılabileceği gibi kariyer danışmanlığında da gerek bireysel görüşmelerde gerekse psiko-eğitim grupları ile kullanılabilir. Orta öğretim kademesindeki öğrenciler ergenlik döneminin de getirmiş olduğu değişikliklerle birlikte birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedirler. Ortaöğretim kademesinde bulunan ergenlik döneminde yer alan öğrenciler kariyer ve meslek yaşamına hazırlığından içinde olduğu 8 önemli gelişim görevleri bulunmaktadır. Öğrenciler kariyer ve mesleki anlamda yaşamış oldukları sorunlar içinde yaşadıkları dönemi ve sonraki hayatlarını da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu yüzden bu kademedeki öğrencilerin yaşamış oldukları kariyer kararsızlıkları oldukça önemli bir problemdir (Crone ve Dahl, 2012; Havighurst, 1972).

Kariyer bireyin yaşamının büyük bir bölümünü kapsayan yaşamının tüm alanlarına etki eden dinamik bir süreçtir. Kariyer kavramı bireyin mesleği ile ilgili olmayıp bireyin beklentilerini, hedeflerini meslek ve işle ilgili pozisyonlarını ilgilendiren hayat boyu süren bir durumdur. Bireyler hayat boyu kariyerlerini planlamak için çeşitli kararlar alırlar (Yeşilyaprak, 2019). Bu kararların içerisinde kimi zaman kararsızlıklar da barındırabilir. Kariyer kararsızlığı, bireyin kariyer planlanmasında bireyin kendisini tanımaya ve iş hayatına yönelik bilgi yetersizliğinden kaynaklanan gelişimsel bir problem olarak değerlendirilmektedir (Chartrand, Martin, Robbins ve McAuliffe, 1994). BüyükgözeKavas (2011) ise kariyer kararsızlığını birçok nedenden dolayı bireyin kariyerine ve gelecek hayatına yönelik harekete geçmemesi durumu olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Kariyer kararsızlığı yaşayan insanların kaçınmaya dair düşünceleri, benlik algılarında şüphelere, engellemelere dair algılara, psikolojik destek ve yardıma ihtiyaçlarının olduğu ifade edilebilir (Liu, 2003). Mesleki ve kariyer kararsızlığı ortaöğretim öğrencileri arasında sıkça görülen bir problemdir. Ortaöğretim dönemlerinde ne kadar kariyer ve mesleki kararsızlığa yönelik etkinlikler yapılsa da bu konularda karar vermek öğrenciler için zorlayıcı bir durum olabilmektedir. Bu konular ile ilgili Psikolojik danışmanların öğrencilere yönelik yardımda bulunması öğrencilerin bu süreçleri sağlıklı geçirmelerine ve daha gerçekçi kararlar vermelerine yardımcı olacaktır. Bu çalışmaların özellikle ekonomiklik ve pratiklik açısından çok önemli bir fayda sağlayan ÇOKST ile bu konuda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması da özellikle öğrencilere faydalı olacaktır (Akkoç, 2012).

### ÇOKST

ÇOKST'nin doğuşundan beri temel amacı danışanla problem üzerine odaklanmaktan ziyade çözüm yollarını konuşmaktır. (Gingerich ve Wabeke, 2001). Bu amaçla, danışanla şimdi işe yarayan çözümler ve gelecekte faydalı olacak çözümler üzerine bir odaklanma söz konusudur. Bu bağlamda, danışanın şimdi işlediğini düşündüğü ya da gelecekte işleyebileceğini düşündüğü çözüm yollarına odaklanması sağlanmaktadır (Corcoran, 1998; Doğan, 1999; Selekman, 2005). Bu terapide bireyin kendi amaç ve çözümleri oluşturabilecek potansiyele sahip olduğu düşünülmekte (MacDonald, 2007); bu potansiyel dahilinde oluşabilecek değişim sorumluluğunu kabul etme, harekete geçme ve yeni ve faydalı davranışlar deneyimle noktasında isteklilik söz konusu olacağına inanılmaktadır. (Selekman, 2005; Seligman, 2006). Bu terapi ile yapılan bir psikolojik danışmada danışman bu amaçlara ve çözüm yollarına ulaşma konusunda danışana rehberlik etmekte ve danışanın motivasyonu arttırmaktadır. (Doğan, 1999; Meydan, 2013).

Çözüm odaklı terapiye göre danışanla danışman arasındaki ilişkiyi oluşturmak için üç önemli esas vardır. Bu esaslar, “Bozulmamışsa onarma”, “İşleyen çözüm yollarını uygula” ve “İşlemeyen çözüm yollarına başvurmada ısrarcı olma, farklı çözüm yolları dene” olarak ifade edilebilir (Sklare, 1997). İlk esas da danışanın hayatında problem olarak anlamlandırdığı alanları ifade etmesinde rahat bırakmasına atıf yapılmaktadır. İkinci öncülde ise danışanın başarı sergilediği alanlara ve bu davranışların tekrarlanmasına vurgu yapılmaktadır. Yani bireylerin davranışlarını sergilediği çözüm yollarını uyguladığı istisna alanların olduğuna inanılmakta ve bu istisna durumların altı çizilmektedir. En son esas da ise eğer çözümler çalışmıyorsa bir çözüm yoktur birçok çözüm vardır düşüncesiyle yeni çözümler bulması konusunda danışan motive edilmektedir (Meydan, 2013).

### Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Temel İlkeleri

ÇOKST'nin ana ilkeleri aşağıdaki gibidir (Berg ve Miller, 1992):

- Terapi sürecinde bireylerin patolojik problemlerine önem vermek yerine ruhsal ve zihinsel sağlıkları merkeze alınır.

- Terapi sürecinde bireylerin geçmişteki istisnai ve güçlü yönleri ele alınır, böylece bireylerin güç kaynakları ortaya çıkarılır. Bunun da sonucu olarak problemlere yönelik bireylerin kendi var olan güçlü kaynaklarını kullanması hedeflenmektedir.
- Terapi boyunca bireyler kendi çözüm ve değişimlerine öncülük edebilecek uzman olarak değerlendirilmektedirler. Danışman ise terapideki danışmana yol göstermek yerine, danışanın çözüm ve değişimlerine şahit olan bir rolde yer almaktadır.
- Terapi de sorunları merkeze almak yerine çözüm ve değişimlere odaklanılmaktadır. Küçük değişimlerle birlikte büyük değişim ve çözümler meydana gelecek ve sorun, sorun olmaktan çıkacaktır.
- Çözümün meydana gelmesi için küçükte olsa değişimlerin meydana gelmesi gerekmektedir.
- Geçmişini merkeze almak şimdi ve geleceğe yönelik çözüm ve değişimlere odaklanılmaktadır.
- Bireylerin sorunları değerlendirmesini öğrenerek danışanlarla çözümler hakkında konuşmak, danışanların geçmişteki sorunlarla baş etmedeki istisna ve çözüm yollarının farkına varması ve çözüm yollarının bilincinde olması oldukça önemlidir. (Berg ve Miller, 1992; Arslan ve Gümüşçağlayan, 2018).

### **ÇOKST Teknikleri.**

Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapide çözüm üzerine odaklı hedefleri merkeze alan bir çok teknik bulunmaktadır (Shazer, 1985). Aşağıda bu tekniklere yer verilecektir.

#### ***Mucize Sorusu***

Bu tekniği bu terapide uygulayan ilk insan olan Insoo Kim Berg terapide danışanın benim bu problemimi sadece mucize çözer demesi üzerine “bir mucizenin olduğunu hayat et ve sizi buraya getiren problemin çözüldüğün düşün”. “Ne gibi değişiklikler olurdu?” Bu gibi sözlerle mucize soru tekniği ortaya çıkmış ve bu soru sorularak danışana çözümlerine ve amaçlarına yönelmesine çalışılmaktadır (De Jong ve Berg, 2002).

#### ***İstisnai Sorular***

Terapi sürecinde bireyler sorunlar üzerine odaklanır ve bu zamanları merkeze alırlar ama danışanların problemlerin olmadıkları anların da olduğuna inanılır. Bu durumlar da istisna olarak isimlendirilir. Danışanları istisna anları hatırlatmak için istisna sorularına başvurulur. Örneğin, her zaman arkadaşlarıyla tartışan ve doğru konuşmayan sürekli yalan söyleyen bir çocuğun arkadaşlarıyla oynadığı kavga etmediği ve dürüst olduğu anlarda vardır (De Jong ve Miller, 1995; Mcdonald, 2007).

#### ***Derecelendirme Ölçekli Sorular Tekniği***

Bu teknikte danışanın amaçları 1 (az) – 10 (fazla) sayıları arasında numaralandırılır. Bu sebeple amaçlarına yönelik puanlama yapılır (Gladding, 2011). Mucize ve istisna sorularıyla birlikte kullanılabilir. Bir mucize olduğunda kaç puan verirdin. Ya da amaçlarına yönelik şu an kaç

puandasın kendini 4 puanda olduğunu değerlendiren danışana 5 olmak için neler yapardın gibi sorular sorulabilir (Kütük, Samar ve Akkuş 2020).

Bu çalışma, orta öğretim kademesinde bulunan öğrencilerin yaşayabileceği kariyer kararsızlığına yönelik mesleki ve kariyer danışmanlığı kapsamında uygulanabilecek ve ÇOKST'ye ilişkin hazırlanabilecek bir müdahale stratejisinin onların istisnai olumlu kariyer bakış açılarına, kariyer güç kaynaklarına ilişkin farkındalıklarını arttırabileceği düşünülmüşü amacıyla yapılmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama tekniğinden yararlanılmıştır ve ilgili literatür kaynaklarından yararlanılarak hipotetik bir vakanın da sunumuna yer verilmiştir. Hipotetik vakaya ilişkin verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar, görüşmeler tamamlandıktan sonra söylenenleri bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirmişlerdir. Araştırmacılar metin içindeki kavramlara yönelik tekrar tekrar kodlamalar yapmışlardır. Yapılan kodlamalardan da benzer kavram ve ilişki örüntülerine yönelik olanlar bir araya getirilerek kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

ÇOKST'ye ilişkin alınyazındaki müdahale stratejileri ve süreçleri incelendiğinde müdahale aşamaları şu şekilde olabilmektedir;

a) dilbilimsel ve işbirlikçi dilin kullanımı (danışmanın uyumlu ve olumlu dil seçimi). Bu aşamada danışana; "senin yaşlarındayken ben de alan seçimimde çok rahat değildim. Buna ilişkin şimdi ve burada olman kıymetli" geribildirimiyle değer biçilebilir.

b) terapötik ilişki ve keşifsel süreç (esnek tarzda, sıkıntı odaklı olmadan danışanın serüveninin keşfi) "şimdiye kadar olan kariyer yaşamında bana aktarmak istediğin ne varsa örneğin senin için anlamlı anların resmini çizebilirsin. Ya da "o anlarla ilgili aktarımlarını ne kadarını, nasıl istersen ifade edebilirsin, yanımdayım" biçiminde geri bildirim verilebilir.

c) güçlü kaynaklar teknikleri (derecelendirme soruları, istisnai sorular...) "kariyer açısından baktığında kendine 0-10 arasında puan verecek olsan nerede olurdun? Bunu bir adım arttırmak için neye ihtiyacın olurdu? Gözlerini kapattığında kendini nispeten rahat hissettiğin bir anda neler görüyorsun? Neler farklı? Hangi dersle ilgili sesler, görüntüler var? Kendini kararsız hissetmediğin bir an olsaydı, bu anın resmi nasıl olurdu? Ya o seçim ya da bu seçim oyununu oynayalım mı? Burada hangi kaynaklar öne çıkıyor?" soruları yöneltilebilir.

d) gelecek odaklı hipotetik teknikler (mucize soru, amaçlar, oturum sonu görevi) "diyelim ki üç yıl geçti, üç yıl sonra yaşamında kendini nerede ve nasıl görüyorsun? Etrafında kimler ve neler var? "

e) denenebilecek yeni çözüm yollarıyla ilgili ilk adımlar (yeni bekleyen olası görevlerle ilgili yeni bakış açıları)-"Diyelim ki seçimini bir şekilde yaptın ve yeni bir pozisyonundasın, seni bekleyen en yakın görev ne olurdu?" (Burwell ve Chen, 2006).



## Bulgular

Hipotetik vakayı oluşturan Danışan A., ortaöğretim eğitim kademesinde alan seçimiyle ilgili kararsız kalmaktadır. Hipotetik vakaya ilişkin ifade edilen müdahale aşamalarıyla olası psikolojik danışman-danışan diyalogları aşağıda yer almaktadır.

- PSİKOLOJİK D: Hoş geldin A, sana nasıl yardımcı olabilirim?
- DANIŞAN A: Lisede bölüm seçmek zor, nasıl olacak ne seçeceğim çok kararsızım...
- PSİKOLOJİK D: Buraya gelmeye karar vermen, burada olman çok kıymetli. Bu odaya girme kararını vermiş olduğunu görüyorum.
- DANIŞAN A: En azından bir karar vermişim
- PSİKOLOJİK D: Şimdi gözlerini kapatmanı istiyorum. Şimdiye kadar olan eğitim yaşamında senin için huzurlu ve anlamlı gelen bir an var mı? Bir görüntü?
- DANIŞAN A: Evet geçen ay Türkçe dersindeyken öğretmenimin sorduğu bir dilbilgisi sorusuna doğru yanıt verdim ve kendimi iyi hissettim. Birşeyler yapabiliyordum...
- PSİKOLOJİK D: Bir şeyler yapabildiğinde başka ne olur?
- DANIŞAN A: Bana fikir verir. Yapamadığım şeyler kadar yapabildiğim şeyler de vardır...
- PSİKOLOJİK D: Bir şeyler fikir verdiğinde ne olur?
- DANIŞAN A: Mesela Türkçe ile ilgili bir disiplinle ilişkili bölüm seçsem yapılan seçim dünyanın sonu olmaz, benim de sonum olmaz, onu bir şeyle birleştirebilirim.
- PSİKOLOJİK D: Şu anda bir şeyleri birleştirebilirim düşüncesine 1-10 arasında ne kadar inanıyorsun?
- DANIŞAN A: 5 kadar inanıyorum.
- PSİKOLOJİK D: Bunu 1 birim arttırmak için ne deneyebilirsin?
- DANIŞAN A: Ailemin dayattığı sadece fen-matematik bölümü seçeneğini eleyebilirim...
- PSİKOLOJİK D: Bunu yaptığında ne olur?
- DANIŞAN: Haykırmış olurum, benim isteğim olur. Benim kararım...
- PSİKOLOJİK D: Diyelim ki kendi kararını uyguladın, hangi durumlar/ kaynaklar öne çıkardı?
- DANIŞAN A: Benim duygularım, mutlu olurdum...
- PSİKOLOJİK D: Mutlu olduğunda ne olurdu?
- DANIŞAN A: Kendi seçimlerime daha çok inanırdım... Huzur da anahtar olurdu.

- PSİKOLOJİK D: Peki diyelim ki kendi kararınla seçimini gerçekleştirdin. Bu seçimle ilgili ilk kim neyi fark ederdi?
- DANIŞAN A: Ben fark ederdim. Geleceğe yönelik umudum artardı,
- PSİKOLOJİK D: Diyelim ki seçiminden üç yıl geçti, üç yıl sonra yaşamında kendini nerede ve nasıl görüyorsun? Etrafında kimler ve neler var?
- DANIŞAN A: Gelecek heyecanlı ve merak uyandırıcı... Ben, üniversiteden arkadaşlarım olurdu... Türkçe- matematik bölümümden psikoloji bölümüne yerleşmişim.
- PSİKOLOJİK D: Diyelim ki seçimini bir şekilde yaptın ve yeni bir pozisyondasın, seni bekleyen en yakın görev ne olurdu?
- DANIŞAN A: Derslerime çalışmaya devam etmek, ailemin de seçimimle ilgili sevinmeleri...
- PSİKOLOJİK D: Bunu yaptığında ne olur?
- DANIŞAN A: istediğim geleceği seçebilirim, bunun için yapabileceklerim benim elimde....

Beş adımlık ÇOKST süreci sonrası hipotetik vakayla ilgili elde edilen verilerin içerik analizi sonrası şu bulgular elde edildi;

"Herşey Siyah Ya Da Beyaz Değildir" teması altında,

- "yapılan seçim dünyanın sonu değildir", "tek kutuplu seçimleri veto edebilirim";

"Güçlü Kendim ve Duygu Kaynaklarım" teması altında

- "kendime inanırsam seçimlerime de inanırım", "huzur, seçimimde anahtar olabilir", "benim kararım, benim geleceğim", "kendi seçimlerimle mutluyum";

"Heyecanlı Atılımlar" teması altında,

- "gelecek heyecanlı ve merak uyandırıcı", "istediğim geleceği seçebilirim", "istediğim gelecek için adımlar benim elimde" alt kategorileri bulunmuştur.

### Sonuç

Geleneksel psikoterapi akımları daha çok bireyin geçmişine ve geçmiş yaşantılarına odaklanmaktadır. ÇOKST ise problemlerle uğraşmaktan çok bireylerin geçmişteki problemlerle başa çıkma becerilerine ve durumlara önem vermektedir. Bireylerin sorun olarak algıladığı durumlarda olumlu durumlar yani istisnai durumların olduğunu savunan bu psikoterapi yöntemi ufaklık değişimler sistemde etki yaratacağı ve bu ise danışanların durumlarında büyük değişimlere sebep olacağını inanmaktadır (Doğan, 2016; Kütük, Samar ve Akkuş 2020).

Türkiye’de psikolojik danışmanlık faaliyetleri eğitim kurumlarında uzman öğretmenler tarafından verilmektedir (Arslan ve Sommers Flanagan, 2018; Poyrazlı, Doğan ve Eskin, 2013). Eğitim kurumlarında yürütülen psikolojik eğitim faaliyetlerinin öğrenci sayısının fazla olması, danışman öğretmenlerinin sayısı öğrenci sayısı ile kıyaslandığında az olması, ders saatlerinin yoğun olması ve danışma hizmetlerinin teneffüs, yemek molaları ya da ders süre içinde yürütülebilmesi gibi olumsuzluklara karşın ÇOKST zamanı verimli kullanması ve kısa sürmesi ve çözüme odaklanması açısından oldukça faydalı gözükmektedir (Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013; Arslan ve Gümüşçağlayan, 2018). Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin üniversite geçiş sınavlarına yoğun bir emek ve zaman harcamaları nedenleri de eklediğimizde ÇOKST uygulamalarının okullarda uygulanması oldukça önemlidir. Mesleki danışma ve rehberliğin çok önem kazandığı ortaöğretim kurumlarında öğrenciler kendilerine yönelik kariyer seçme ve karar alma süreçlerinde problemler yaşayabilmektedirler. Özellikle ÇOKST uygulama ve tekniklerinin psikolojik birçok sorunu çözüme kavuşturma da etkili olduğu gibi kariyer danışmanlığında da oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde kariyer danışmanlığı üzerine ÇOKST üzerine belirli müdahale aşamalarının mevcut olmaması ve bu konu üzerine yapılan çalışmalarında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin yaşayabilecekleri kariyer kararsızlığına yönelik hipotetik bir vaka üzerinden değerlendirme yapılmış olup bu konuda çalışan ortaöğretim kademesindeki psikolojik danışmanlara ÇOKST müdahale aşamaları örnek durum üzerinden gösterilmiştir. bu çalışmadaki örneklere benzer şekilde ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar kariyer danışmanlığında kararsızlık yaşayan öğrencilere yardımcı olabilirler.

### Kaynakça

- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 49-70.
- Arslan, Ü., & Gümüşçağlayan, G. (2018). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapiye Kısa Bir Bakış. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (47), 491-507.
- Arslan, Ü. & Sommers-Flanagan, J. (2018), The New Stage of the Turkish Counseling System: Explosive Growth (2000 to the Present). Journal of Multicultural Counseling and Development, 46: 115-128. doi:10.1002/jmcd.12096
- Berg, I. K., & Miller, S. D. (1992). Working with the problem drinker: A solution focused approach. New York: Norton.
- Burwell, R., & Chen, C. P. (2006). Applying the principles and techniques of solution-focused therapy to career counselling. Counselling Psychology Quarterly, 19(2), 189-203.
- Büyükgöze Kavas, A. (2011). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına dayalı bir kariyer kararsızlığı modelinin üniversite öğrencilerinde sınanması. (Yayımlanmamış doktora tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliot, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, C. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.
- Corcoran, J. (1998). Solution-focused practice with middle and high school at-risk youths. *Social Work in Education*, 20(4), 232-244
- Crone, E. A. ve Dahl, R. E. (2012). Understanding Adolescence as a Period of Social–Affective Engagement and Goal Flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650.
- ÇAKIR, Y. (2020). Covid-19 Sürecinin Çözüm Odaklı Terapi Açısından İncelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 15-22.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solutions in brief therapy*. New York: W. W. Norton Company Inc.
- Doğan, S. (2016). Çözüm- odaklı kısa süreli terapi: kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(12), 28-38
- De Jong, P. Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions* (2nd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- De Jong, P., & Miller, S.D. (1995). How to interview for client strengths. *Social Work*. 40(6), 729-736.
- Doğan, S. (2016). Çözüm- odaklı kısa süreli terapi: kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(12), 28-38.
- Doğan, S. (1999). Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 23-38.
- Gingerich, W. J., & Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school setting. *Children & Schools*, 23(1), 33-47.
- Gladding, S. T. (2011). *Aile Terapisi-Tarihi, Kuram ve Uygulamaları*. (İ. Keklik ve İ. Yıldırım, Çev.). *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları*: Ankara.
- Hamamcı, Z., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2013). İlköğretim ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12 Sayı:44 284-299)
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks And Education*. New York: Longman Green.
- Kütük, B., Samar, B. Ş. ve Akkuş, K (2020). Çözüm odaklı terapi yaklaşımlarında aile terapilerine uzaktan bir bakış. *Nesne*, 8(18), 560-572. DOI: 10.7816/nesne-08-18-13
- Liu, Y. C. (2003). *The Relationship Between Resilience and Career Beliefs of Employees in Taiwan*. Doctoral Dissertation. Texas A&M University.
- MacDonald, A. J. (2007). *Solution-focused therapy: Theory, Research and Practice* (1st Ed.). London: Sage Publications Inc.



- MEYDAN, B. (2013). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma: Okullardaki Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(39).
- Selekman, M. D. (2005). *Pahtways to change: Brief therapy with difficult adolescents* (2nd Ed.). New York: The Guildford Press.
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Sklare, G. B. (1997). *Brief counseling that works: A solution-focused approach for school counselors*. California: Corwin Pres, Inc.
- Poyrazlı, S., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive. R. Moodley, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of Counseling and Psychotherapy in an International Context* (pp. 404-414). Routledge.
- Quick, E. K. (1996). *Doing what works in brief therapy: A strategic solution-focused approach*. San Dicego, CA: Academic
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.

## Çocukların Öz-Şefkatleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki: Seri Çoklu Aracılık Analizi

*Dr. Psk. Dan. Hacer Yıldırım Kurtuluş, Doktora Öğrencisi Emin Kurtuluş*

### Özet

Bu çalışmada, çocukların öz-şefkat iyimserlik, umut ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkileri ve çocukların öz-şefkatleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide iyimserlik ve umudun seri aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada genel tarama araştırmasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini ortaokula devam eden 327 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu için 181'i kız (%55,4) ve 146'sı (%44,6) erkek olmak üzere toplam 327 çocuğa ulaşılmıştır. Çocukların 10'u (%3.1) 10 yaşında, 34'ü (%10.4) 11 yaşında, 87'si (%26.6) 12 yaşında, 130'u (%39.8) 13 yaşında ve 66'sı (%20.2) 14 yaşındaydı. Çocukların 25'i (%7,6) düşük sosyoekonomik düzeye sahip olduğunu, 283'ü (%86,5) orta sosyoekonomik düzeye, 19'u (%5,8) ise yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğunu belirtmiştir. Verilerin analizinde Pearson Çarpımı-Moment Analizi ve Regresyon Temelli Bootstrapping ile Seri Çoklu Aracı Değişken Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öz şefkatin çocukların iyimserliklerini, umutlarını ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre, iyimserliğin çocukların umut ve yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı ve umudun çocukların yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise çocukların öz-şefkatleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide iyimserlik ve umudun aracı rolünün anlamlı olduğunu göstermiştir.Çocukluktaki öz-şefkat, yetişkinlikte de duygusal iyi oluşun bir belirleyicisidir. Böylece erken yaşlarda öz-şefkati güçlendirilerek kişilerin yaşam boyu sürecek psikolojik ve bilişsel müdahalelerle sonuçlanabilecek olumsuz duygu durumlarından kaçınmaları sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Öz şefkat, İyimserlik, Umut, Yaşam Doyumu





## **Examination of the Relation Between Children's Self-Compassion and Life Satisfaction: A Serial Multiple Mediation Model**

### **Abstract**

In this study, it is aimed to examine the predictive relationships between children's self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction and the serial mediator role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction. For this purpose, the relational survey model, which is included in the general survey research, was used in the research. The research sample consists of 327 children attending secondary school. The convenience sampling method was used while choosing the study group of the research. 327 children, 181 girls (55.4%) and 146 (44.6%) boys were reached for the study group. Ten (%3.1) of the children were 10 years old, 34 (%10.4) were 11 years old, 87 (%26.6) were 12 years old, 130 (%39.8) were 13 years old and 66 (%20.2) were 14 years old. 25 (7.6%) of the children stated that they had a low socioeconomic level, 283 (86.5%) of them stated that they had a medium socioeconomic status, and 19 (5.8%) of them stated that they had a high socioeconomic level. Pearson Product-Moment Analysis and Regression-Based Bootstrapping Technique and Series Multiple Mediator Variable analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was seen that self-compassion significantly predicted children's optimism, hope, and life satisfaction. According to the findings obtained from the study, it was observed that optimism significantly predicted the hope and life satisfaction of children. As a result of the research, it was seen that hope significantly predicted the life satisfaction of children. Another result of the study showed that the mediating role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction was significant. Self-compassion in childhood is also a determinant of emotional well-being in adulthood. Thus, by strengthening self-compassion at an early age, it can be ensured that people avoid negative mood states that may result in lifelong psychological and cognitive interventions.

**Keywords:** Children, Self-compassion, Optimism, Hope

## Introduction

Life satisfaction is the ultimate goal of human development in many ways. Being happy, feeling good, and getting satisfaction from life are among the primary life goals and people's basic needs (Diener, 2000; Ümmet, 2017). After focusing on the negative experiences and problems experienced by people for many years, it has been observed that studies on positive psychology concepts such as subjective well-being, which are related to happiness and happiness of adults, have increased in recent years (Diener, & Lucas 2004; Bratt, Stenström, & Rennemark, 2017). However, although the emotions that children realize the most from the age of two are positive emotions such as happiness and feeling good (Demiriz, & Ulutaş, 2016; Honig, & Brophy, 1996), researches on children in this regard (Dwivedi, & Harper 2004; Terry, & Huebner, 1995) appears to be limited. Happiness, which has an important place on children's mental health (Çivitci, 2009), is considered subjective well-being in the literature. It is known that the concept of subjective well-being consists of three dimensions. These; positive affect, negative affect and life satisfaction (Diener, 1984; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). While the symptom of subjective well-being that emerges in a short time is positive and negative affect, the symptom that emerges later and consists of cognitive elements is life satisfaction (Coffey, Warren, Gottfried, & 2014). Life satisfaction is defined as people's evaluation of their satisfaction with their life as a whole and their satisfaction with certain areas of life, such as their immediate social environment and self (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). Pavot, & Diener (1993) emphasize that these evaluations of a person's life are related to whether their expectations from life are met or not. Eid, & Diener (2004) state that life satisfaction is more stable than the emotional dimensions of subjective well-being and should be handled without being limited to a certain time. Life satisfaction (Zhu, & Shek, 2020), which includes the evaluation of the individual's quality of life, depends on the presence of positive emotions, thoughts, and behaviors such as a positive relationship with himself, optimism, hope, compassion, and psychological resilience (Hobfoll, 2002). In the literature, children's life satisfaction is explained as having individuality, self-compassion, positive thoughts about failures or inadequacies (Andiç, 2013; Bluth, Campo, Futch, & Gaylord, 2016; Huebner, 2004; Proctor, Linley, & Maltby, 2009) and being motivated about their goals (Yang, Zhang, & Kou, 2016). In this research, life satisfaction will be explained with the concepts of self-compassion, optimism, and hope from positive psychology concepts.

Self-compassion, which is thought to be related to life satisfaction (Barnard, & Curry, 2011; Hollis-Walker, & Colosimo, 2010), is defined as an individual's ability to meet their pain in a sensitive, understanding, loving, and empathetic way and to accept that this pain is an occurrence that everyone can experience (Strauss et al., 2016). Being compassionate, understanding, and aware of himself in the face of painful experiences, personal deficiencies, weaknesses, and failures will enable the individual to be compassionate (Kıcalı, 2015). Neff (2003) also states that self-compassion consists of three dimensions: self-kindness, awareness of sharing and consciousness. While self-compassion is defined as being understanding,

supportive, loving, and empathetic towards oneself in the face of painful experiences, being aware of sharing is defined as accepting one's painful situations as a common experience and part of life that all people can encounter. On the other hand, consciousness means that the individual is conscious of all his positive and negative emotions, thoughts, and behaviors. One's self-compassion frees him from being stuck in a painful situation and makes him satisfied with life (Bluth, 2016; Yüzbaşı, & Künüroğlu, 2020), and results in being accepting that pain is a common feeling of all people, establishing closeness with people, being optimistic towards himself, life and people (Neff, 2011), courageous and hopeful in reaching life goals (Neff, & Germer, 2012), taking responsibility for life goals (Kuzu, 2018), and accepting pain and coping with difficulties (Neff, & Dahm, 2015). Therefore, it is thought that self-compassion has an effect on children's optimism, hope, and life satisfaction.

Another concept that is thought to be related to life satisfaction is optimism (Sapmaz & Doğan, 2012), and it is defined as the expectation of positive outcomes in one's life (Scheir & Carver, 1985). Optimism includes being hopeful for the future by focusing on positive and strong aspects in the face of events encountered in life and having an expectation that positive developments will occur in the future (Seligman, 1990). Harris and Middleton (1994) also stated that optimistic people have expectations for perceiving positive situations and encountering positive situations rather than negative situations in their lives. When these people encounter a problem, they take an active role in solving that problem, and they have the hope and belief that a solution among the solution options will solve the current problem (Fellman, 2000). In this respect, it is said that optimistic people are strong in the face of the difficulties they encounter in life, they trust themselves to solve the problem, they are hopeful about life, and they are satisfied with their lives. Studies have also stated that people with optimism are hopeful and satisfied with their lives with their positive perspective (Chang, 1996; Furr & Funder, 1998; Pavot & Diener, 1993).

Hope is a concept characterized by one's ability to set goals with an appropriate level of difficulty to himself, to develop strategies to reach these goals, to have the motivation to reach goals, and to maintain this motivation (Snyder, 1994). Hope theorists also defined hope as a cognitive and motivational structure, and they mentioned three components of hope (Snyder, Feldman, Taylor, Schoeder, L. L. & Adams, 2000). While the first component, which is the purpose, expresses one's goals in life, the second component, which is alternative ways of thinking, refers to the different ways and strategies that a person has in achieving his life goals. The third component is the individual's motivation to use different ways and strategies to achieve these goals (Snyder, 2002). As can be seen, hope is a factor that supports positive outcomes in one's life (Snyder, LaPointe, Crowson, & Early, 1998). Therefore, it is thought that hope increases positive affect and life satisfaction (MacLeod, Coates, & Hetherington, 2008; Wroblewski & Snyder, 2005).

When the literature is examined, it is found that researches are available, which indicate that self-compassion (Bluth, Blanton, 2014; Neff & McGehee, 2010; Neff et al., 2021; Zhang and

Li, 2021), optimism (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007; Hayes & Weathington, 2007; Leung, Moneta, & McBride-Chang, 2005) and hope (Bailey et al., 2007; Cotton, Hill, Lapsley, Talib, & Finch, 2009; Marques, Lopez, & Mitchell, 2013; Umphrey & Sherblom, 2014) are effective on life satisfaction. These studies were mostly conducted on adults, and studies with children seem to be limited. However, it has been observed that self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction, which are the positive psychotherapy concepts discussed in this study, were handled separately in these studies, and no studies were found that examined all the relationships between these concepts in a holistic way. Examining the factors that affect children's life satisfaction is an important factor for a healthy developmental period and mental health of their adult life. Gilman, Hueber & Laughlin (2006) also emphasized that examining the developmental process of children in terms of well-being and life satisfaction in addition to traditional psychopathological indicators is important for mental health. In this direction, it is thought that this research will contribute to the literature in terms of carrying out this research on children and analyzing the relationships between these variables holistically. Therefore, this study aims to examine the predictive relationships between children's self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction and the mediating role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction.

### **Method**

The research is a descriptive study using the relational survey model. In addition, this study aims to examine the predictive relationships between children's self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction and the mediating role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction. For this purpose, the relational survey model, which is included in the general survey research, was used in the research.

### **Study Group**

The research sample consists of 327 children attending secondary school. The convenience sampling method was used while choosing the study group of the research. 327 children, 181 girls (55.4%) and 146 (44.6%) boys were reached for the study group. Ten (%3.1) of the children were 10 years old, 34 (%10.4) were 11 years old, 87 (%26.6) were 12 years old, 130 (%39.8) were 13 years old and 66 (%20.2) were 14 years old. 25 (7.6%) of the children stated that they had a low socioeconomic level, 283 (86.5%) of them stated that they had a medium socioeconomic status, and 19 (5.8%) of them stated that they had a high socioeconomic level. 264 (%80.7) of the children stated that they received support from their families in difficult times, 50 (%15.3) of them received support from their friends, and 13 (%4.0) of them received support from other people.

### **Data Collection Tools**

### *Self-Compassion Scale Short Form*

The Self-Compassion Scale Short Form developed by Raes, Pommier, Neff, and Van Gucht (2011) was adapted into Turkish by Yıldırım and Sarı (2018). In the adaptation study of the scale, data were collected from 800 adolescents. The factor load of the 10th item in the original form in the analyzes was found to be below .30 and the item was removed from the scale. As a result of EFA, it was seen that the scale had a single factor structure and this factor consisted of two subcomponents. The factor structure of the scale was confirmed by CFA. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .75. The Self-Compassion Scale Short Form is a one-dimensional scale consisting of 11 items.

### *Children's Life Satisfaction Scale*

Altay and Ekşi (2018) conducted the Turkish validity-reliability study of the Children's Life Satisfaction Scale (CLS), whose original form was developed by Gaderman, Reichl, and Zumbo (2009). In the adaptation study of the 5-item scale, 440 children aged between 8 and 13 were administered. In confirmatory factor analysis, the scale is one-dimensional. The factor loads of the items in the scale are between 0.677 and 0.783. The Cronbach Alpha value of the scale's reliability coefficient was found to be 0.792. The item-total score correlation coefficients of the scale range from 0.569 to 0.745.

### *Optimism-Pessimism Scale*

The Optimism-Pessimism Scale, which determines adolescents' levels of optimism and pessimism (11-16 years old), was developed by Çalışkan and Uzunkol (2018). After the pre-application with 30 students, necessary arrangements were made, and a five-point Likert-type pre-form consisting of 30 items was developed. As a result of EFA, a structure consisting of 16 items explaining 43.24% of the total variance of the scale and two factors as optimism-pessimism was revealed. Since the model fit indices and all results obtained as a result of CFA meet the basic criteria quite well, it has been confirmed that the structure is also theoretically and statistically appropriate. As a result of reliability studies, Cronbach Alpha reliability coefficients were calculated as .86 for optimism and .82 for pessimism.

### *Child Hope Scale*

Atik and Kemer (2015) adapted the Child Hope Scale (CSS), which was developed by Snyder et al. (1997), into Turkish. The scale was applied to secondary school students (403 girls, 355 boys). Findings regarding the construct validity of the scale supported its two-factor structure in the original study. Evidence for the congruent and incremental validity of the scale shows that CSS scores are positively and significantly related to self-esteem and academic achievement; It also shows that these scores predict academic achievement more than the reflection arising from children's self-esteem scores. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .74, while the test-retest correlation coefficient was found as .57.

### *Personal Information Form*

In the personal information form developed by the researchers, there are questions about demographic variables (age, gender, socioeconomic level, social support resources).

### **Data Collection Process**

In order to collect the data, the permissions of the measurement tools to be used in the study were obtained. During the data collection process, the families of the children were informed about the research and necessary permissions were obtained.

### **Analysis of Data**

In the study, the relationships between children's self-compassion, optimism, and hope levels were examined by Pearson Product-Moment Analysis. In addition, the mediating relationships between the variables discussed in the study were examined with Series Multiple Mediator Variable Analysis with Regression-Based Bootstrapping Technique (Cokley, Stone-Sabali, Krueger & Bailey, 2018; Hayes, 2013).

### **Findings**

In this part of the research, the statistical analyses applied in line with the purpose of the research and the order of the sub-problems, and the findings obtained as a result of the analysis are included.

### **Correlation Analysis**

**Table 1. Pearson Correlation Coefficients Between Variables**

Variables		1	2	3	4
Self-Compassion	(1)	1	.61**	.63**	.51**
Optimism	(2)	.61**	1	.79**	.64**
Hope	(3)	.63**	.79**	1	.63**
Life Satisfaction	(4)	.51**	.64**	.63**	1
Mean		36.35	17.91	30.75	22.84
Standard Deviation		8.40	5.33	7.51	6.28

\*\* $p < .01$

As seen in Table I, there is a moderately positive and significant relationship between self-compassion and optimism ( $r = .61, p < .01$ ); a moderately positive and significant relationship between self-compassion and hope ( $r = .63, p < .01$ ); a moderately positive and significant relationship between self-compassion and life satisfaction ( $r = .51, p < .01$ ); a moderately positive and significant relationship between optimism and life satisfaction ( $r = .64, p < .01$ ); a moderately positive and significant relationship between hope and life satisfaction ( $r = .63, p < .01$ ); and a highly positive and significant relationship between optimism and hope ( $r = .79, p < .01$ ).

**Table 2. Regression analysis for the predictors of life satisfaction**

Variables	b	( $\beta$ )	$R^2$	S.H.	P
-----------	---	-------------	-------	------	---

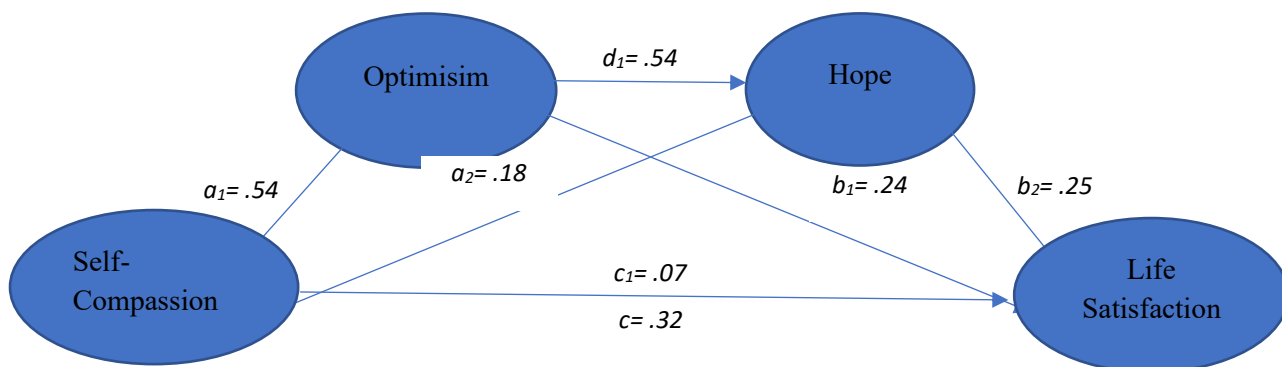


Self-Compassion	→	Optimism	.54	.60	.37	.04	.00
Self-Compassion	→	Hope	.47	.63	.40	.03	.00
Self-Compassion	→	Life Satisfaction	.32	.51	.26	.03	.00
Optimism	→	Hope	.66	.79	.63	.03	.00
Optimism	→	Life Satisfaction	.45	.64	.41	.03	.00
Hope	→	Life Satisfaction	.54	.63	.40	.04	.00

As seen in Table II, the direct effect of children's self-compassion on optimism ( $\beta = .60, p < .00$ ), hope ( $\beta = .63, p < .00$ ), and life satisfaction ( $\beta = .51, p < .00$ ) was found to be significant. However, it was found that self-compassion explained 37% of optimism, 40% of hope, and 26% of life satisfaction. Again, as seen in Table II, direct effect of optimism on hope ( $\beta = .79, p < .00$ ), direct effect of optimism on life satisfaction ( $\beta = .64, p < .00$ ) and direct effect of hope on life satisfaction ( $\beta = .63, p < .00$ ) was found to be significant. However, while optimism explains 63% of hope; Optimism explains 41% of life satisfaction, and hope explains 40% of life satisfaction.

### Serial Mediation Analysis

In the research, the answer to the question "Does children's self-compassion significantly predict their life satisfaction through optimism and hope?" has been sought. To reach the answer, the data were analyzed with the Regression-Based Bootstrapping Technique.



**Figure 1.** The mediator role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction

**Table 3.** Serial multiple mediator variable analysis

Variables	Optimism (m <sub>1</sub> )			Hope (m <sub>2</sub> )			Life Satisfaction (y)		
	Coeff (β)	SH	p	Coeff (β)	SH	p	Coeff (β)	SH	p
Self-Compassion (x)	.54	.04	.00	.18	.03	.00	.07	.03	.03

Optimism	(m <sub>1</sub> )	---	---	---	.54	.03	.00	.24	.05	.00
Hope	(m <sub>2</sub> )	---	---	---	---	---	---	.25	.06	.00
Constant		11.08	1.47	.00	4.18	.98	.00	1.09	1.08	.31
		$R^2 = .37$			$R^2 = .66$			$R^2 = .46$		
		$F(1, 325) = 187.77$			$F(2, 324) = 316.72$			$F(3, 323) = 91.57$		

According to serial multiple mediator analysis, the overall effect of self-compassion on life satisfaction is significant (path c;  $\beta = .32$ ,  $SH = .03$ ,  $t = 10.55$ ,  $p < .01$ ,  $CI [.26, .38]$ ). On the other hand, when the mediating variables (optimism and hope) were taken simultaneously into the equation, the direct relationship between self-compassion and life satisfaction decreased; however, it did not lose the significance (path c';  $\beta = .07$ ,  $SH = .03$ ,  $t = 2.15$ ,  $p < .05$ ,  $CI [.01, .14]$ ). These findings indicate that some indirect effects mediated by optimism and hope may be significant in the relationship between self-compassion and life satisfaction.

In addition to these results, it is seen that the whole model is significant ( $F(3, 323) = 91.57$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .46$ ) and explains 46% of the total variance.

### Discussion and conclusion

This study aimed to examine the predictive relationships between children's self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction and the mediating role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction.

As a result of the research, it was seen that self-compassion significantly predicted children's optimism, hope, and life satisfaction. When the literature is reviewed, it is seen that, consistent with our research findings, self-compassion is effective on an optimistic attitude towards success now and in the future (Neff, 2011) and motivation and on hope in setting goals for one's life and achieving these goals (Dönmez and Sarı, 2021; Neff and Germer, 2012; Sünbül & Gördesli, 2020; Umphrey & Sherblom, 2014; Yang et al., 2016). However, research shows that self-compassion positively affects life satisfaction, positive affect, and positive psychological health (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017, Kim & Ko, 2018; Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007; Wilson, Weiss & Shook, 2020; Captain and Küneroğlu, 2020). The effect of self-compassion on optimism, hope, and life satisfaction can be explained by the person who treats him/herself with understanding and love focuses more on the positive and strong aspects of life events. It can be thought that people who are understanding towards themselves and maintain their emotional balance by prioritizing their commitment to others have optimistic and hopeful expectations for the future and are satisfied with their lives.

As a result of the research, it was seen that optimism significantly predicted the hope and life satisfaction of children. Similar to our research results, the optimistic expectation that positive developments will occur now and in the future affects the confidence of the person in solving the problems he encounters, his belief in success, the motivation and hope to achieve his goals (Avey, Wernsing, & Luthans, 2008; Fellman, 2000) and his life satisfaction (Chang, 1996; Furr & Funder, 1998; Sapmaz & Doğan, 2012). This situation can be explained by the optimistic expectation which the person is more willing to have and reach a goal in the face of a problem

or a goal.

As a result of the research, it was seen that hope significantly predicted the life satisfaction of children. Having a life goal, thinking about different ways to reach life goals, and putting these ways into practice is a factor that supports positive outcomes and increases hope (Snyder et al., 1998). In the researches, it is seen that hope increases the life satisfaction of a person (Aydın, Odacı, & Kahveci, 2017; Gilman & Huebner, 2006; Kwok, Gu, & Kit, 2016; MacLeod, Coates, & Hetherington, 2008; Umphrey & Sherblom, 2014; Wroblewski et al. Snyder, 2005). The positive effect of hope on life satisfaction can be explained by the fact that the person is motivated to reach his life goals and meet his life expectations.

Another result of the study showed that the mediating role of optimism and hope in the relationship between children's self-compassion and life satisfaction was significant. According to this result, the effect of self-compassion on life satisfaction is explained by optimism and hope. An individual's approach to himself without judgment, setting goals for himself, trusting himself in reaching them, having high motivation and hope can bring an increase in life satisfaction. A limited number of studies have been found in the literature examining the mechanisms underlying the relationship between self-compassion and life satisfaction. In their research, Yang et al. (2016) concluded that the positive effect of self-compassion on life satisfaction is explained by high-level hope. Harju and Bolen (1998) also emphasized the mediating role of coping and motivation between optimism and satisfaction with life.

Examining the developmental process of children in terms of well-being and life satisfaction in addition to traditional psychopathological indicators is an important factor in terms of mental health (Suldo, & Huebner, 2006). However, self-compassion in childhood is also a determinant of emotional well-being in adulthood (Neff & Germer, 2012). Thus, by strengthening self-compassion at an early age, it can be ensured that people avoid negative mood states that may result in lifelong psychological and cognitive interventions. In this direction, it is thought that this research will contribute to the literature in terms of considering the relationships between self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction in a holistic way, examining the mechanisms underlying the relationship between self-compassion and life satisfaction, and conducting it on children.

This research is limited to data obtained from children attending secondary school. Further research can be recommended to work with children attending preschool and primary school. However, the data in this study were obtained by quantitative methods. In future studies, the factors that increase or decrease self-compassion, optimism, hope, and life satisfaction can be determined by conducting qualitative studies with children and their parents. Thus, studies to strengthen these variables can be planned. School psychological counselors can also carry out group work that will increase self-compassion, hope, and optimism so that students can be successful and satisfied in academic and social development areas. To increase the life satisfaction of children, family information studies can be conducted about these protective factors. It can be suggested to include activities that will increase life satisfaction in classroom



22.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi

22nd International Psychological Counseling and Guidance Congress



guidance plans.

## References

- Akdeniz, S., & Deniz, M. (2016). The Turkish adaptation of the Compassion Scale: A validity and reliability study. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 50-61.
- Amato, P. R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage & the Family*, 56(4), 1031-1043.
- Andiç, S. (2013). *Variables related to concerns that occupy one's mind in adolescence: attachment styles, self-compassion and psychological symptoms*. (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-175.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303.
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57(1), 108-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>.
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., & Gaylord, S. A. (2016). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 840-853.
- Bratt, A. S., Stenström, U., & Rennemark, M. (2017). Effects on life satisfaction of older adults after child and spouse bereavement. *Aging & Mental Health*, 21(6), 602-608.
- Chang, E. C. (1996). Cultural differences in optimism, pessimism, and coping: Predictors of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 113-123.
- Coffey, J. K., Warren, M. T., & Gottfried, A. W. (2015). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1401-1421.
- Cokley, K., Stone-Sabali, S., Krueger, N., & Bailey, M. (2018). Self-esteem as a mediator of the link between perfectionism and the impostor phenomenon. *Personality and Individual*, 135(1), 292-297.
- Cotton-Bronk, K., Hill, P. L., Lapsley, D. K., Talib, T. L., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500-510.
- Çivitci, A. (2009). Life satisfaction in junior high school students: The role of some personal and familial characteristics. *Journal of*, 22(1), 29-52.

- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). How happy are children? Determining happiness according to some variables. *Journal of Educational Sciences Uludag University Faculty of Education*, 7(1), 16-24.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Doğan, T. (2011). Two-dimensional self-esteem: Adaptation of the Self-Liking/SelfCompetence Scale into Turkish: A validity and reliability study. *Education and Science*, 36(162), 126-137.
- Dönmez, K., & Tuğba, S. (2021). Investigation of the mediator role of hope in the relationship between self-compassion and burnout in school counselors. *Mehmet Akif Ersoy Journal of Education Faculty*, 59, 60-84.
- Dwivedi, K., & Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health: A handbook*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ersanlı, K., & Vural-Batik, M. (2015). Development of the Forgiveness Scale: A study of reliability and validity. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 19-32. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8201>
- Fellman, E. (2000). *The power behind positive thinking*. Harper, San Francisco.
- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580-1591.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135-160.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: Methodology in the Social Sciences*. New York: The Guilford Press.
- Hayes, C. T., & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of psychology*, 141(6), 565-579.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1), 3-33.
- Kim, C., & Ko, H. (2018). The impact of self-compassion on mental health, sleep, quality of life and life satisfaction among older adults. *Geriatr Nurs*, 39(6), 623-628.



- Kuzu, D. (2018). *The relationship between parental attitudes and eating attitudes of adolescent patients with idiopathic scoliosis: The mediating role of self-compassion, depression, and body image disturbance*. (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul University, İstanbul.
- Kwok, S. Y., Gu, M., & Kit, K. T. K. (2016). Positive psychology intervention to alleviate child depression and increase life satisfaction: A randomized clinical trial. *Research on Social Work Practice, 26*(4), 350-361.
- Leung, B. W. C., Moneta, G. B., & McBride-Chang, C. (2005). Think positively and feel positively: Optimism and life satisfaction in late life. *The International Journal of Aging and Human Development, 61*(4), 335-365.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- MacLeod, A. K., Coates, E., & Hetherington, J. (2008). Increasing wellbeing through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention. *Journal of Happiness Studies, 9*(2), 185-196
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Mitchell, J. (2013). The role of hope, spirituality and religious practice in adolescents' life satisfaction: Longitudinal findings. *Journal of Happiness Studies, 14*(1), 251-261.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-102
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D., Bluth, K., Tóth-Király, I., Davidson, O., Knox, M. C., Williamson, Z., & Costigan, A. (2021). Development and validation of the Self-Compassion Scale for Youth. *Journal of Personality Assessment, 103*(1), 92-105.
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness (Der). In B. Ostafin, M. Robinson, & B. Meier (Eds.) *Handbook of mindfulness and selfregulation* (pp. 121-137). Springer: New York, NY
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology, 69*(1), 1-17.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*(4), 908-916.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research, 28*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/BF01086714>
- Pommier, E. A. (2011). The Compassion Scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 72*, 1174-1186.

- 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.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: The Free Press.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of pediatric psychology*, 22(3), 399-421.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schoeder, L. L. & Adams, V. H. (2000). The role of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-269.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807-823.
- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Sünbül, Z. A., & Gördesli, M. A. (2020). Self-compassion and resilience in parents of children with special needs: The mediating role of hope. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 690-705.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342.
- Terry, T., & Huebner, E. S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35(1), 39-52.
- Umphrey, L. R., & Sherblom, J. C. (2014). The relationship of hope to self-compassion, relational social skill, communication apprehension, and life satisfaction. *International Journal of Wellbeing*, 4(2), 1-18.



- Ümmed, D. (2017). The mediating role of marital adjustment in the relationship between general psychological health and life satisfaction. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1), 159-175.
- Wilson, J. M., Weiss, A., & Shook, N.J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personal Individual Differences*, 152(1), 1–9.
- Wroblewski, K. K. & Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research*, 31(2), 217-233.
- Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yüzbaşı, D. V., & Künüroğlu, F. (2020). Self-compassion, healthy aging and interventions for self compassion. *Nesne Journal of Psychology*, 8(16), 143-157.
- Zhang, H., & Li, Y. (2021). Child neglect and life satisfaction among left-behind children in rural China: The roles of self-compassion and gratitude. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605211016348>
- Zhu, X., & Shek, D. T. (2020). The influence of adolescent problem behaviors on life satisfaction: Parent–child subsystem qualities as mediators. *Child Indicators Research*, 13, 1767-1789.

## Psikolojik Danışmanların Cinsel Eğitime Yönelik Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi

*Uzm. Psk. Dan. Derya Yıldırım, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Haskan Avcı*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Kadın ve Çocuk Hakları Komisyonu'nun gerçekleştirdiği "Türkiye'de Cinsel Sağlık Eğitimleri - Bir Tabu mu, İhtiyaç mı?" seminerler serisine katılmak için başvuran psikolojik danışmanların, cinsel eğitimlere yönelik görüşlerini ve psikolojik danışman olarak cinsel eğitimle ilgili bilgi sahibi olmak istedikleri konulara yönelik beklentilerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma dahilinde ölçme aracı olarak, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Kadın ve Çocuk Hakları Komisyonu Cinsel Eğitim Alt Komisyonu'nun geliştirdiği anket kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, bu seminerler serisine katılmak için başvuran psikolojik danışmanlar ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü lisans öğrencilerinden oluşmaktadır (n=430). Toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada bulgularına göre, ağırlıklı olarak psikolojik danışmanlar, cinsel eğitimin ilk olarak okul öncesi dönemde verilmesi gerektiğini düşünmektedir (n=284). Cinsellik alanında eğitim almış uzmanlar tarafından cinsel eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünen psikolojik danışmanların (n=399) sayısı, bu eğitimlerin okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini düşünen danışmanların sayısından (n=138) fazladır. Bir cinsel eğitim programında olması gereken konular sorulduğunda, en fazla Sınırlar (n=396), Ergenlik ve Gelişim (n=393), Cinsel İstismar (n=392), Özel Bölgeler ve Mahremiyet (n=388) konularında, en az ise AIDS/HIV ve CYBE (n=288) ve Korunma Yöntemleri (n=291) konularında eğitim verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Psikolojik danışmanlar cinsellik eğitimiyle ilgili eğitim ve seminerlerden, bu alanla ilgili bilgi (psikolojik danışmanların cinsel eğitimdeki rolü ,teorik bilgiler, kaynaklar, ergenlik ve gelişim, gelişim dönemine uygun cinsel eğitim) ve cinsel eğitim, cinsel danışmanlık, cinsel terapistlik alanında mesleki gelişim ve beceri kazanmayı beklediklerini ifade etmişlerdir. Cinsel eğitim başlıklarından en fazla Cinsel İstismar, Kapsamlı Cinsellik Eğitimleri, Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliği, Özel Alan, Sınırlar, Mahremiyet ve Toplumsal Cinsiyet konularında eğitim almak istediklerini bildirmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi dönemden üniversite mezuniyetine kadar bir öğrencinin tüm eğitim kademelerinde yanlarında olan psikolojik danışmanların, cinsel eğitim alanında daha fazla bilgi ve beceri kazanmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Cinselliğin ve cinsel eğitimin Türkiye'de tabu olarak görüldüğünü bildiklerini ifade eden psikolojik danışmanlar, bu alanla ilgili bilgi ve beceri ihtiyaçlarının farkında olduklarını bildirmişlerdir. Cinsel eğitimin doğal bir üyesi olan psikolojik danışmanların, öğrencilerin kimliklerine, cinselliklerini algılama şekillerine ve iyi oluş hallerine katkı sağlama rolü, onların cinsellik alanında mesleki eğitimleri daha ağırlıklı olarak almaları gerektiğinin önemli bir göstergesidir.

**Anahtar kelimeler:** Kapsamlı cinsel eğitim, okul psikolojik danışmanlığı, cinsel istismar, cinsel yönelim



## **An Examination of the Opinions and Expectations of Psychological Counselors towards Sexual Education**

### **Abstract**

The main purpose of this research is to examine the opinions and expectations of the psychological counselors who applied to participate in the sexual education seminars held by the Women and Children's Rights Commission of the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association about sexual education. In the study descriptive survey model was used as a quantitative research method. The questionnaire developed by the Sexual Education Subcommittee of the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association Women and Children's Rights Commission was used as a measurement tool within the research. The study group of the research (n=430) consisted of psychological counselors and undergraduate students of the Psychological Counseling and Guidance Program who applied to participate in this series of seminars. The collected data were analyzed using descriptive statistical methods. According to the findings of the study, psychological counselors think predominantly that sexual education should be given first in the preschool period (n=284). The number of psychological counselors who think that sexual education should be given by experts trained in the field of sexuality (n=399) is higher than the number of counselors who think that these trainings should be given by school counselors (n=138). They answered the question of the subjects should be in a sexual education program as mostly Personal Boundaries (n=396), Puberty and Development (n=393), Sexual Abuse (n=392), Private Body Parts and Privacy (n=388). Besides that, the least answers they gave were STD/HIV and AIDS (n=288) and Contraception Methods (n=291). Psychological counselors expressed that they expect to gain knowledge (the role of psychological counselors in sexual education, theoretical information, resources, puberty, developmental sexual education), Professional and personal development and skills in the field of sexual education, sexual counseling, and sexual therapies from trainings and seminars on sexuality education. They stated that they would like to receive training on Sexual Abuse, Comprehensive Sexuality Education, Sexual Orientation and Gender Identity, Personal Boundaries, Privacy among the topics of sexual education. The findings of this research show that psychological counselors, who are with a student at all educational levels from pre-school to university graduation, need to gain more knowledge and skills in the field of sexual education. Psychological counselors who expressed that they know that sexuality and sexual education are taboo in Turkey, stated that they are aware of their knowledge and skill needs in this field. The role of psychological counselors who are a natural member of sexual education, to contribute to students' identities, their well-being and perceptions of their sexuality is an important indicator that they should receive more vocational training in the field of sexuality.

**Keywords:** Comprehensive sexual education, school counseling, sexual abuse, sexual orientation



## Giriş

Cinsellik, sadece atanmış cinsiyet organları temelinde değil, kişinin kendini ilk algılamaya başladığı dönemden itibaren yapılanmaya başlayan dinamik bir süreçtir. İnsanın var oluşu ve kimliğinin temel taşlarından olan cinsellik; biyolojik, psikolojik ve sosyo-kültürel faktörlerin bütünlüklü ilişkisini içermektedir. (Greenberg, Bruess, Oswalt 2017). Cinselliği anlamının temeli, vücudumuzun nasıl çalıştığı hakkında temel fizyolojik bilgiye sahip olmayla şekillenmektedir. Bireyin yaşam boyu gelişen ve dönüşen cinselliğine ait bilgi alma isteği ve ihtiyacı ergenlik döneminde büyük bir anlam kazanmaktadır (Çok ve Kutlu, 2016). Ergenlik öncesi ve ergenlikle birlikte hormonal değişiklikler, üreme organlarının gelişimi ve ikincil cinsiyet özellikleri (kılınma, ses kalınlaşması vb.) oluşmaya başlamaktadır (Esen, 2015). Vücudunun değişimine duygusal ve fizyolojik olarak uyum sağlamaya çalışan gençte cinsel fanteziler ve mastürbasyon davranışı görülmeye başlar. Mastürbasyon bireyin, bir partner olmaksızın, kendi kendine yönelik zevk almaya odaklı cinsel davranışlarıdır (Derman ve diğerleri, 2019).

Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği'nin hazırladığı raporda, cinsel ilişkiye girme yaşı Türkiye yaklaşık olarak 19 olarak belirtilmiştir (CETAD, 2021). Bunun yanında erken yaşlarda başlayan cinsel aktivite gençlerde madde kullanımı, okul bırakma ve riskli cinsel davranışlara neden olabilmektedir (DeSouza ve Ribeiro, 2005; akt. Atıcı, 2014). Bu riskli davranışlar, erken yaşta cinsel ilişki, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar (CYBE) ve istenmeyen tehlikeli hamileliklerdir (Çok ve Kutlu 2016). Bu riskli davranışları gösteren ergenler, CYBE ve gebelik hakkında bilgi alma arayışına girmemektedir (Fisher ve diğerleri, 2019). Var olan araştırmalar, aktif cinsel ilişki yaşanan bireyler arasında en fazla CYBE görülme oranının ergenlerde olduğunu belirtmektedir (Shrier, 2004; akt. Esen, 2015).

Bu noktada cinsel eğitim, cinsel sağlık düzeyini yükseltmek ve sağlık sorunlarını engellemek için çocuklara, gençlere ve yetişkinlere ihtiyaçları olan bilgi, beceri ve davranışları kazandırma sürecidir (SIECCAN, 2008).

Her gelişim döneminin önemli ve ivme kazanan bir parçası olan cinsellik ve dolayısıyla cinsel eğitim çocuğun doğumundan itibaren başlar. Çünkü bu süreç, sadece çocuğun edineceği bilgilerle değil, ailesinin sahip olduğu bilgi ve tutumlarla şekillenmeye başlamaktadır. Ancak bilimsel araştırmalar göstermektedir ki, aileler cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahibi olamamakta ve çoğunlukla cinsellik konusunda nasıl bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiğini bilmemektedir. Bu yetersizlik algısı, ebeveynlerin çocuğun cinsel sorularıyla karşılaştıklarında heyecan ve tedirginlik duymalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla da ebeveynler bu soruları geçiştirmekte, çocuğu utandırmakta ya da cezalandırmaktadır. Bu nedenle ebeveynler çoğunlukla cinsel eğitimlerin okullarda verilmesini istemektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 1996).

Okul psikolojik danışmanları, çocukların tüm öğrenim yaşamlarında, sadece akademik ve sosyal alanlarda değil, fizyolojik ve duygusal kimliklerini de geliştirme sürecinde onlara yol



göstericilik yapan bir meslek alanıdır. Cinsel eğitimlerin okul psikolojik danışmanları tarafından hazırlanması ve uygulanması, ergenlerin sağlıklı cinsel bilginin yanında, ihtiyacı olan duygusal desteğe de ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.

Psikolojik danışmanların öğrencileri, cinsel eğitimin doğasında bulunan sağlıklı kaynaklara yönlendirme, aileler için destekleyici ve aydınlatıcı programlar hazırlayabilme ve farkındalık kazandırma rol ve görevleri mevcuttur. Ancak, okul psikolojik danışmanları çoğu zaman bu rolleri yerine getirmekte zorlanabilmektedir (Joachim ve Modebelu, 2012). Çünkü psikolojik danışmanlar öğrencilerin ve danışanlarının cinsellikle ilgili ihtiyaçlarına sağlıklı yanıtlar verebilmek için kendileri de bilimsel güncel bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programına devam eden öğrencilerle yapılan araştırmalar, danışman adaylarının cinsel eğitime yönelik bilgi ve beceri konusunda eksik olduklarını düşündükleri ve bu alanda algılanan yeterlilik oranlarının eğitimin içeriğine göre farklılaştığını göstermektedir (Topkaya ve Sümer, 2010).

2021 yılı itibariyle, teknoloji kullanımının yüksek düzeylere ulaştığı pandemi dönemi sonrası (Göker ve Turan, 2020), gençlerin çevrimiçi cinsel içeriklerle karşılaşma oranı artmıştır. Teknolojinin cinsel bilgi alma yollarını değiştirmesi, okul psikolojik danışmanlarının çocuklara ve gençlere yönelik hazırlayacakları cinsel eğitimlere yönelik görüş ve ihtiyaçlarında da değişimler oluşturması muhtemeldir. Bu nedenle günümüzde okul psikolojik danışmanlarının cinsel eğitimlere yönelik görüş ve beklentilerinin tespit edilmesi ve incelenmesi önem kazanmaktadır.

Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği Kadın ve Çocuk Hakları Komisyonu kendi bünyesinde oluşturduğu Cinsel Eğitim Alt Komisyonu aracılığıyla, Şubat 2021'de "Türkiye'de Cinsel Sağlık Eğitimleri - Bir Tabu mu, İhtiyaç mı?" seminerler serisi oluşturulmuştur. Bu seride;

- 04 Şubat 2021 tarihinde Prof. Dr. Figen Çok tarafından, "Kapsamlı Cinsellik Eğitimi Nedir?"
- 11 Şubat 2021 tarihinde, Dr. Öğr. Üyesi Erol Esen tarafından, "Psikolojik Danışman Olarak Cinsel Eğitimde Rollerimiz ve Görevlerimiz"
- 18 Şubat 2021 tarihinde, Doç. Dr. İsmail Sanberk tarafından, "İstismar Vakalarında Kapsamlı Cinsellik Eğitimlerinin Önleyici Rolü"
- 25 Şubat 2021 tarihinde, Dr. Öğr. Üyesi Özlem Haskan Avcı tarafından, "Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Kapsamlı Cinsellik Eğitimindeki Rolü" seminerleri gerçekleştirilmiştir.

### **Amaç**

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Kadın ve Çocuk Hakları Komisyonu'nun gerçekleştirdiği "Türkiye'de Cinsel Sağlık Eğitimleri - Bir Tabu mu, İhtiyaç mı?" seminerler serisine katılmak için başvuran psikolojik danışmanların, cinsel eğitimlere yönelik görüşlerini

ve psikolojik danışman olarak cinsel eğitimle ilgili bilgi sahibi olmak istedikleri konulara yönelik beklentilerini incelemektir.

### Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bu seminerler serisine katılmak için başvuran psikolojik danışmanlar (n=368) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü lisans öğrencilerinden (n=62) oluşmaktadır (n=430).

### Veri Toplama Araçları

Araştırma dahilinde ölçme aracı olarak, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Kadın ve Çocuk Hakları Komisyonu Cinsel Eğitim Alt Komisyonu'nun geliştirdiği anket kullanılmıştır. Anket formu seminerlere katılım başvuru formu ile birlikte verilmiştir. Form, açık uçlu ve kapalı uçlu, çoktan seçmeli ve çoklu seçim sağlayan toplam 8 sorudan oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

### Bulgular

Araştırma gruplarının betimsel değerleri, Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırma Gruplarının Dağılımı**

Gruplar	n	Cinsiyet	
		Kadın	Erkek
<b>Psikolojik Danışman</b>	368	198	170
<b>PDR Lisans Öğrencisi</b>	62	41	21
<b>Toplam</b>	430	239	191

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya, mezun durumda olan 198 kadın ve 170 erkek (n=368), halen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans programına devam eden 41 kadın ve 21 erkek (n=62) katılımcı dâhil edilmiştir

### Çoktan Seçmeli ve Çoklu Seçim Yapılabilen Sorulara Ait Veriler

**Tablo 2. Cinsel Eğitimin İlk Olarak Verilmesi Gerektiği Belirtilen Yaş Dönemleri**

Yaş Dönemleri	n	Oran
Okul Öncesi Öğrencileri	284	%66
İlkokul Öğrencileri	46	%10,7
Ortaokul Öğrencileri	39	%9,1
Ergenlik Öncesi	44	%10,2
Ergenlik Sonrası	8	%1,9
Evlilik Öncesi Çiftler	9	%2,1
<b>Toplam</b>	<b>430</b>	<b>%100</b>

Yukarıda bulunan Tablo 2’de görüldüğü gibi, cinsel eğitimlerin ilk olarak okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerektiğini düşünen psikolojik danışmanların sayısı (n=284) ağırlıktadır.

Çoklu seçim yapılabilen “Bireylere cinsellik eğitimleri kimler tarafından verilmelidir?” sorusuna verilen cevapların sayıları ve toplam katılımcı sayısına göre oranları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. “Cinsel Eğitimleri Verecek Kişiler” Sorusuna Ait Cevaplar ve Betimsel Değerleri**

Eğitim Verecek Grup	n	Oran
Anne babalar	67	%15,6
Sadece fen bilgisi/biyoloji öğretmenleri	16	%3,7
Herhangi bir öğretmen	9	%2,1
Sadece okul psikolojik danışmanları	138	%32,1
Sadece sağlık çalışanları (doktor, hemşire vs.)	29	%6,7
Bu konuda eğitim almış uzmanlar	399	%92,8

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcıların %32,1’i cinsel eğitimleri sadece okul psikolojik danışmanları (n=138) tarafından verilmesi gerektiğini söylerken, %92,8’i cinsel eğitim konusunda eğitim almış uzmanlar tarafından (n=399) verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

“Okullarda verilen bir cinsel eğitim programında aşağıdaki başlıklardan hangileri bulunmalıdır?” sorusu çoklu seçim yapılabilen başka bir sorudur ve bu soruya ait cevapların betimsel değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Cinsel Eğitim İçeriklerine Dair Cevaplar ve Betimsel Değerleri**

Cinsel Eğitim İçerikleri	n	Oran
Ergenlik ve Gelişim	393	%91,4
Flört Şiddeti	315	%73,3
Kadın ve erkek üreme organları	335	%77,9
Toplumsal Cinsiyet	361	%84
Cinsel Yönelim ve Cinsiyet Kimliği	350	%81,4
Sağlıklı İlişkiler, Flört ve Aşk	343	%79,8
Sınırlar & Hayır Diyebilme & Karar Verme	396	%92,1
Özel Bölgeler ve Mahremiyet	388	%90,2
Üreme ve Üreme Sağlığı	317	%73,7
Korunma Yöntemleri	291	%67,7
AIDS/HIV ve Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar	288	%67
Cinsel İstismar	392	%91,2

Tablo 4’te görüldüğü gibi psikolojik danışmanlar, bir cinsel eğitim programında olması gereken konuların en çok Sınırlar-Hayır diyebilme-Karar verme (n=396), Ergenlik ve Gelişim (n=393), Cinsel İstismar (n=392) ve Özel Bölgeler-Mahremiyet (n=388) konularında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Flört Şiddeti konusu (n=315) başlıklar arasında en az işaretlenen konudur.

#### ***Açık Uçlu Sorulara Ait Veriler***

Araştırma dâhilinde iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorulardan birincisi “Cinsellik eğitimleriyle ilgili bu seminerlerden beklentileriniz nelerdir?” sorusudur. Bu soruya verilen cevapların 3 ana teması; bilgi ve anlayış edinme (cinsel eğitimlerdeki rolü, teorik bilgiler, kaynaklar, gelişim dönemine uygun cinsel eğitim, ihmal ve istismar) (n=286), beceri kazanma (ihmal ve istismara yönelik çalışmalara ait beceri, eğitim verebilme becerileri, cinsel danışmanlık becerileri, cinsel terapistlik becerileri) (n=157) ve kişisel gelişimine katkı sağlama (n=167) temalarıdır.

İkinci açık uçlu soru; “Bir ruh sağlığı çalışanı olarak cinsellik eğitimiyle ilgili hangi konularda daha yeterli olmak isterdiniz?” sorusudur. Bu soruya dair verilen cevaplar; cinsel istismar ve taciz (n=212), kapsamlı cinsel sağlık eğitimleri (n=76), gelişim dönemine uygun eğitim içerikleri (n=106), cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği (n=36), özel alan- sınırlar- mahremiyet (n=126) ve toplumsal cinsiyet ve etkileri (n=59) başlıklarında ağırlaşmaktadır.

#### **Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler**

Ağırlıklı olarak mezun psikolojik danışmanların katıldığı bu çalışmada, psikolojik danışmanların cinsel eğitimin okul öncesi dönemden itibaren verilmeye başlanması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Bu eğitimleri, cinsel eğitimler konusunda uzman insanlar tarafından verilmesi gerektiği düşünen danışmanların sayısı (n=399), psikolojik danışmanlar tarafından verilmelidir diyen danışmanların sayısından (n=138) ağırlıklı olarak fazladır. Sağlık çalışanları (n=29) ya da okuldaki öğretmenler (n=25) tarafından cinsel eğitim verilmeli cevabı araştırmada tercih edilen en düşük cevaplardır. Psikolojik danışmanlar, diğer öğretmenler ya da sağlık çalışanları yerine psikolojik danışmanların ve bu alanda uzman kişilerin bu eğitimleri vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ülkemizde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans programlarında Cinsel Eğitim dersi bulunduran üniversiteler mevcuttur . Ancak bu araştırmaya katılan danışmanların cevaplarından, psikolojik danışmanların kendilerini cinsel eğitim alanında eğitim verebilecek yeterlilikte görmediği sonucu çıkabilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, cinsel sağlık eğitici eğitimlerini alan psikolojik danışmanların (Öztürk ve Esen, 2020) ve cinsel eğitim dersi alan lisans öğrencilerinin (Kumcağız, Çelik, Barut ve Koçyiğit, 2013) yeterlilik algılarının yükseldiğini, bilgi, beceri ve farkındalıklarının arttığını göstermektedir.

Cinsel eğitimlerin içeriklerinin neler olması gerektiği ile ilgili soruda psikolojik danışmanlar, bir cinsel eğitim programında olması gereken konuların en çok Sınırlar-Hayır diyebilme-Karar verme (n=396), Ergenlik ve Gelişim (n=393), Cinsel İstismar (n=392) ve Özel Bölgeler-Mahremiyet (n=388) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu veri, psikolojik danışmanların cinsel eğitimlerde sadece insan fizyolojisine ya da ergenliğe odaklı eğitim anlayışından uzaklaştıklarını ve tüm dünyada olduğu gibi kapsamlı cinsel eğitim anlayışına dair farkındalık geliştirmeye başladıklarını göstermektedir denilebilir.

Araştırma dahilinde bulunan iki adet açık uçlu soruya verilen cevaplar, psikolojik danışmanların cinsel eğitimle ilgili bilgi ve beceri konusunda olan ihtiyaçlarını bir kez daha gözler önüne sermektedir. Danışmanlar en çok cinsel istismar ve taciz (n=212), özel alan – sınırlar- mahremiyet (n=126) konularında yeterli olmak istediklerini bildirmişlerdir. Gerek toplumu gerekse psikolojik danışmanları hem mesleki hem kişisel anlamda zorlayan deneyimlerden olan istismar ve taciz konuları, danışmanların bu alanlarda pratiğe yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu noktada cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği (n=36) ve toplumsal cinsiyet ve etkileri (n=59) konularında yeterli olmak isteyen danışmanların sayısının düşüklüğü, danışmanların cinsel eğitim alanında daha çok bilgi ve beceri kazanmaları gerektiğinin dolaylı bir göstergesi sayılabilmektedir.

Öztürk ve Esen'in 2020 yılında, 25 kişilik bir çalışma grubuyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında gösterdikleri gibi, "cinsel eğitim" eğitici eğitimlerinin Türkiye genelinde yaygınlaştırılması ve geniş çaplı etkililiğinin araştırılması alanımız ve psikolojik danışmanların öz-yeterlilik algıları açısından faydalı olacaktır.

### Kaynakça

Akbaş, T., Sanberk, İ. (2011). *Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve Koruyucu Eğitim, Çocuklarımızı Cinsel Tacizden Nasıl Koruyabiliriz?*. Adana: Karahan Kitabevi ISBN:978-605-4454-02-0



- Atıcı, M.K. (2014). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Adana: Karahan Kitabevi ISBN:978-605-4989-26-3
- Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (CETAD) (2021). [www.cetad.org.tr](http://www.cetad.org.tr)
- Çok, F., Kutlu, Ö. (2016). *Ergenlerin Cinsel Gelişimi, Bir Program Denemesi*, Ankara: Pegem Akademi
- Derman, O., Kanbur, N., Aycan, Z., Akgül, S. Tüzün, Z., Pehlivan Türk Kızıllan, M. (2019). *Ergenlerde Cinsel Sağlık*. Ankara: Akademisyen Kitabevi
- Esen, E., (2015). *Lise Öğrencilerine Yönelik Cinsel Sağlık Eğitimi Programının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Fisher, C. M., Kerr, L., Ezer, P., Pelster, A. D. K., Coleman, J. D. & Tibbits, M. (2019). *Adolescent perspectives on addressing teenage pregnancy and sexually transmitted infections in the classroom and beyond*. Sex Education: Sexuality, Society and Learning Journal, 20(1), 90-100. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1618257>
- Göker ME, Turan Ş. (2020). *COVID-19 Pandemisi Sürecinde Problemleri Teknoloji Kullanımı*. ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi. 2020;5(COVID-19 Özel Sayısı),108-14
- Greenberg, J. S., Bruess, C. E., & Conklin, S. C. (2017). *Exploring The Dimensions of Human Sexuality*. (6. Baskı) (Kindle Edition) Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers
- Joachim, C.O., Modebelu, J.O. (2012). *Roles of Counsellors in Promoting Sexuality Education for In-School Adolescents in Nigeria*. Psychology Research, ISSN 2159-5542 December 2012, Vol. 2, No. 12, 711-718
- Kumcağız, H., Çelik, S.B., Barut, Y., Koçyiğit, M. (2013). *Psikolojik Danışman Adaylarının Cinsel Sağlık Dersine İlişkin Görüşleri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 14, Sayı 3, 227-242
- Öztürk, B., Esen, E. (2020). *Psikolojik Danışmanlara Yönelik Cinsel Sağlık Eğitici Eğitiminin Etkilerinin İncelenmesi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(3); 227-298, ISSN: 1304-4796
- Sex Information & Education Council of Canada (2008). *Canadian Guidelines for Sexual Health Education*. <http://sieccan.org/pdf/guidelines-eng.pdf> (Son Erişim Tarihi: Mayıs 2021)
- Topkaya, N., Sümer, Z.H. (2010). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Cinsel Bilgi Kaynakları, Yeterlilik Algıları ve Bilgi İhtiyaçları*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (34), 139-151
- Tuzcuoğlu N., Tuzcuoğlu, S. (1996). *Çocuğun Cinsel Eğitiminde Ailelerin Karşılaştıkları Güçlükler*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:8 251-262.



## Ergenlerde Azim: Birey, Aile ve Çevresel Faktörlerin Yordayıcılığının İncelenmesi

*Öğretmen Mehmet Serhan Serin, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Eşkisu*

### Özet

**Amaç:** Ergenlerin akademik yaşantılarını olumsuz olarak etkileyebilecek kişisel etmenlerin (bilinçsiz teknoloji kullanımı, zamanı etkili yönetememe, motivasyon sorunu, hedefe bağlanamama vb.) yaygın olduğu ve ergenlerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilecek olası etkenleri (pandemi süreci, olumsuz yaşantılar vb.) göz önünde bulundurduğumuzda günümüzde azmin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu durumda ergenlerde azim ile ilişkili olan bireysel ve çevresel değişkenlerin belirlenmesi önemli olmaktadır. Ulusal alanyazında azim ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazında bir boşluğu dolduracak olması ve bu araştırma sonucunda ülkemizde yaşayan ergenlerin azim düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin ortaya çıkartılacak olmasının önem taşıdığı ifade edilebilir.

**Yöntem:** Bu araştırma ilişkisel araştırma modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında 506 ortaöğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Öğrenciler: Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi gibi farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmektedir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar çeşitli istatistiki yöntemler aracılığı ile incelenmiş ve bazı katılımcıların ölçeklere ilişkin yanıtları değerlendirme dışında tutulmuştur. Değerlendirme dışı bırakılan katılımcı yanıtları sonucunda araştırma 469 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Azim Ölçeği, 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ve Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına korelasyon analizi ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak ulaşılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda azimle; bilişsel esneklik ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ), öğrenme yaklaşma yönelimi ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ), öğrenme kaçınma yönelimi ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ), performans yaklaşma yönelimi ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ), performans kaçınma yönelimi ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ), anne özerklik desteği ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ), baba özerklik desteği ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma içerisinde sadece performans odaklı değerlendirme atmosferinin azimle ( $r=-.11$ ,  $p<.05$ ) negatif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Hiyerarşik regresyonun ilk modeline cinsiyet ve yaş dahil edilmiş, cinsiyetin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci model içerisinde değişkenlere anne ve baba özerklik desteği eklenmiştir. Cinsiyet ve anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip oldukları bulunmuştur. Model içerisinde azim üzerinde yordayıcılığı en yüksek değişkenin cinsiyet olduğu görülmüştür. Regresyonun üçüncü modelinde ise öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi analize dahil edilmiştir.



Cinsiyet, anne özerklik desteği ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerindeki yordayıcılığı en yüksek olan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin son modeli olan dördüncü model içerisinde öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve bilişsel esneklik değişkenleri analize katılmıştır. Dördüncü model içerisinde cinsiyet, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, öğrenme kaçınma yaklaşımı ve bilişsel esneklik değişkenlerinin azim üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin azim üzerinde yordayıcılığı en yüksek olan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Sonuç:** Araştırma içerisinde performans odaklı değerlendirme atmosfer dışında diğer tüm değişkenlerin azimle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin azim düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi, bilişsel esneklik ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azmin anlamlı yordayıcıları oldukları da araştırmanın bir diğer sonucudur.

**Anahtar Kelimeler:** Azim, birey, aile, çevre.

\*Bu araştırma Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EŞKİSU danışmanlığında Mehmet Serhan SERİN tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.



## **Perseverance In Adolescents: The Investigation of the Predictive Role of Individual, Family and Environmental Factors**

### **Abstract**

**Aim:** Considering that personal factors (unconscious use of technology, inability to manage time effectively, motivation problem, inability to connect to the target, etc.) that may negatively affect the academic life of the adolescent are common and possible factors (pandemic process, negative experiences, etc.) that may adversely affect the psychological health of adolescents Today, it can be said that perseverance is of great importance. In this instance, it is important to determine the individual and environmental variables associated with perseverance in adolescents. It has been observed that a limited number of studies on perseverance have been carried out in the national literature. It can be expressed that it is important that this research carried out in this context will fill a gap in the literature and that the variables related to the perseverance levels of the adolescents living in our country will be revealed as a result of this research.

**Method:** This research was created by using the relational research model. Within the scope of the research, 506 secondary school students were reached. Students: They study in different secondary education institutions such as Social Sciences High School, Science High School, Anatolian High School and Anatolian Imam Hatip High School. The answers given by the participants of the research group to the scales were examined through various statistical methods and the responses of some participants to the scales were excluded from the evaluation. As a result of the participant responses that were excluded from the evaluation, the research was carried out on 469 data. Perseverance Scale, 2X2 Achievement Orientation Scale, Cognitive Flexibility Inventory, Leuven Perceived Parenthood Scale and Classroom Assessment Atmosphere Scale were used in the study. Research findings were reached using correlation analysis and multiple hierarchical regression analysis. In the first model of hierarchical regression, gender and age were incorporated, and it was discovered that gender had a predictive role on perseverance. In the second model, support for maternal and paternal autonomy was added to the variables. It was concluded that gender maternal and paternal autonomy support had a predictive role on perseverance. It was observed that the variable with the highest predictive value on perseverance in the model was gender. In the third model of regression, learning- oriented assessment atmosphere and performance-oriented assessment atmosphere were included in the analysis. Gender, maternal autonomy support and learning-oriented assessment atmosphere were found to be predictors of perseverance. Learning oriented assessment atmosphere was found to be the variable with the highest predictive value on perseverance. Learning approach, learning avoidance, performance approach, performance avoidance and cognitive flexibility variables are included in the fourth model, which is the last

model of hierarchical regression analysis. In the fourth model, it was concluded that the variables of gender, learning- oriented assessment atmosphere, learning avoidance orientation, performance approach orientation and cognitive flexibility predicted perseverance. Cognitive flexibility was found to be the variable with the highest predictive value on perseverance. As a result of this study, although male students have higher levels of perseverance, it was shown that the level of perseverance increases with the perceived autonomy support from the mother, learning-oriented classroom atmosphere, learning- avoidance orientation, performance-approach orientation and cognitive flexibility.

**Findings:** As a result of the research, with perseverance; cognitive flexibility ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ), learning approach orientation ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ), learning avoidance orientation ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ), performance approach orientation ( $r=.21$ ,  $p<.01$ ), performance avoidance orientation ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ), maternal autonomy support ( $r=.20$ ,  $p<.01$ ), father autonomy support ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) and learning-oriented assessment atmosphere ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) was found to be positively correlated. Within the research, it was found that only the performance-oriented evaluation atmosphere showed a negative significant relationship with perseverance ( $r=-.11$ ,  $p<.05$ ).

**Conclusion:** In the research, it was found that all variables except performance-oriented evaluation and atmosphere showed a positive and significant relationship with perseverance. As a result of the research, it was found that the perseverance levels of male students were higher. The fact that gender, learning avoidance orientation, performance approach orientation, cognitive flexibility and learning-oriented assessment atmosphere are significant predictors of perseverance is another result of the research.

**Keywords:** Perseverance, person, family, environment.

## Giriş

II. Dünya Savaşı'nın ardından psikoloji bilimi klinik temelli bir bakış açısını benimsemiştir. Klinik bakış, insanın işlevselliğini kazanmasında hastalıkların iyileştirilmesini kendisine temel almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Psikoloji bilimi 20. yüzyılın ikincisi yarısında psikolojik hastalıklar hakkında önemli bir bilgi düzeyine ulaşmıştır. Ancak psikoloji biliminin karakter güçleri, erdemler veya insanın mutluluğuna imkan tanıyan etmenler hakkındaki bilgileri sınırlı düzeydedir (Gable ve Haidt, 2005).

Bireyin güçlü yanlarının ihmal edilmesi ve psikoloji biliminin sadece hastalıklı birey üzerinde çalışılması gibi eksiklikler pozitif psikoloji disiplinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Demir ve Türk, 2020). Pozitif psikoloji insanın ve insan topluluklarının en işlevsel düzeyde var oluşlarını sağlayan koşulların tespiti ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları ifade etmektedir (Gable ve Haidt, 2005). Bu çalışmalar gerçekleştirilirken ortalama bir insan ele alınır. Bireyin gelişim sürecini sağlamak adına işe yarar adımlar anlaşılmaya çalışılır (Sheldon ve King, 2001). Bireyin gelişimini sağlamayı amaç edinmiş pozitif psikoloji, çalışmalarını bilimsel ölçütler çerçevesinde ve temel birtakım kavramlara (karakter güçleri, erdemler vb.) sahiptir. Pozitif psikolojiye ait kavramlardan biri azimdir.

### Azim

Pozitif psikoloji içerisinde tanımlanan karakter güçlerinden biri de azimdir (Bannink, 2017, 18-21). Azim başarısızlık durumları ile çeşitli zorluklara rağmen kişilerin ilgileri ve kararlılıklarını uzun vadeli olarak koruyabilmesi şeklinde ifade edilebilen bir karakter özelliğidir (Duckworth, Peterson, Matthew ve Kelly, 2007).

COVID-19 salgını, salgının ergenler üzerinde neden olduğu olumsuz etkenler (Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021; Biçer ve İlhan, 2020) ve günümüzde dışsal kaynaklı çeldiricilerin çokluğu (teknoloji bağımlılığı, oyun bağımlılığı, olumsuz akran çevresi vb.) ergenler için azmin önemli bir karakter özelliği olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazın içerisinde azmin ergenler üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Azmin ergenler üzerindeki etkileri akademik ve psikolojik olarak iki boyutta etkili olduğu araştırmalar alanyazın içerisinde yer almaktadır. Çeşitli bilim insanlarınca gerçekleştirilen ve azmin ergenlerin akademik yaşantılarına etkisini gösteren araştırmalarda, azmin akademik motivasyon ve akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Akyıldız, 2020; Rereki, Çelik ve Sarıçam, 2015; Strayhorn, 2013). Azimle ilgili gerçekleştirilen çalışmaların diğer bir boyutunu ise psikolojik temelli araştırmalar oluşturmaktadır. Singh ve Jha (2008) tarafından 254 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda azmin mutluluk, olumlu duygular ve yaşam doyumu ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Datu, King, Valdez ve Eala (2018) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise azmin ergenlerin yaşamlarında anlam duygusu

yaratarak daha az depresyon yaşamalarına katkı sağladığı bulgusu ortaya konulmuştur. Taytaş'ın (2020) araştırmasında lise öğrencilerinin azminin artmasının umut düzeylerine de arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Artan umut düzeyi öğrencilerdeki özyeterlik algısını da arttırmakta, artan özyeterlikte öğrencilerde depresyona karşı koruyucu bir rol taşımaktadır.

### **Bilişsel Esneklik**

Bilişsel esneklik bireylerin zorlayıcı yaşam olayları ile baş edebilme potansiyelini arttıran, alternatifli düşünebilme becerisini geliştiren ve bireylerin bilişlerinde işlevsel değişiklikler yapabilme yetisi kazandıran bir özelliktir (Gülüm ve Dağ, 2012). Yaşamın karmaşık yapısı bireylerin bilişsel olarak esnek olmasını gerektirmektedir. Bilişsel esneklik bireylerin yaşamlarındaki alternatiflerin bilincinde olmasını ve bu alternatifleri uygularken kendine güven duymasını sağlamaktadır (Sapmaz ve Doğan, 2013). Bilişsel esnekliği sahip bireyler: herhangi bir olay ve durumla ilgili alternatiflerin farkında, bu alternatifleri uygulama konusunda istekli ve alternatifleri uygulama sürecinde de gerekli özyeterliğe sahiptir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik bireylerin belirsiz durumlara tahammül etmesini sağlayan (Güvenç, 2019), psikolojik dayanıklılıklarını arttıran (Koç, 2020), zorlayıcı yaşam olaylarında olumlu başa çıkma stratejilerini kullanmaya olanak sağlayan (Bedel ve Ulubey, 2015) bir özelliktir.

Günlük yaşamın karmaşıklığında bireye sağladığı psikolojik gücün yanı sıra bilişsel esnekliğin akademik yaşantı üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Zahal'ın (2014) araştırmasında bilişsel esneklik ve sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise bilişsel esnekliğin azalmasının akademik erteleme davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yüksel, Sayın ve Dinç, 2020). Çelikkaleli'nin (2014) araştırmasında ise bilişsel esneklik ile akademik yetkinlik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireyin alternatifli düşünme becerisini kazanması ve zor durumlara karşı esnek düşünme becerilerini bireye kazandırması nedeniyle bilişsel esnekliğin zorluklarla mücadele edebilme yeteneğini ifade eden azimle ilişkili olması beklenmektedir.

### **Başarı Yönelimleri**

Günümüz dünyasında bireyin başarılı olması önemli bir değerdir. Bu sebeple başarı ile ilgili davranışların altında yatan faktörlerin öğrenilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyin öğrenme davranışını gerçekleştirirken temel motivasyon nedeninin öğrenilmesi öğrenme sürecinin daha sağlıklı gerçekleştirilmesi konusunda önemli bir bulgu sağlayacaktır (Üzbe ve Bacanlı, 2013). Öğrenme davranışını gerçekleştirirken bireyin sahip olduğu motivasyon kaynaklarından biri de başarı yönelimleridir. Başarı yönelimleri bireyin öğrenme davranışına yönelik oluşturduğu ölçüt, standart ve değerleri incelemektedir (Akın ve Arslan, 2014). İlgili alanyazın incelendiğinde başarı yönelimlerinin tarihsel süreç içerisinde öğrenme ve performans yönelimi, üçlü başarı yönelimi, 2x2 başarı yönelimi ve 3x2 başarı yönelimi olmak üzere farklı



alt başlıklara ayrıldığı görülecektir (Yerdelen ve Padır, 2017). Başarı yönelimlerinde ilk alt boyutlandırma öğrenme ve performans başarı yönelimi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Performans başarı yönelimine sahip bir bireyin temel odak noktasını yeteneğinin diğerleri ile karşılaştırması konusu oluşturmaktadır. Bu odak noktasından dolayı da birey, diğerlerine göre başarılı görüldüğü görevleri yerine getirmeye gayret gösterirken yeteneklerinin üzerinde olduğunu düşündüğü görevleri ise gerçekleştirmekten kaçınacaktır (Barron ve Harackiewicz, 2001). Öğrenme yöneliminde ise öğrenen bireyin öğrenme faaliyetine yönelik motivasyonu farklıdır. Öğrenen birey belirli bir görevi yerine getirirken o görev içerisinde öğrenme ve anlama faaliyetine daha dikkat etmektedir (Akın ve Çetin, 2007). Üçlü başarı yönelimlerinde ise performans yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma olmak üzere iki alt başlığa ayrılmıştır. Performans yaklaşma yöneliminde birey yaptığı işteki becerisini arttırmaya, başkalarından olumlu yargılar almaya motive olmuştur. Performans kaçınma yöneliminde ise birey yeteneklerine yönelik olumsuz yargılardan kaçınmaya odaklanmıştır (Elliot ve Church, 1997). 2x2 başarı yöneliminde ise öğrenme yönelimin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Öğrenme yaklaşma yöneliminde bireyin temel motivasyon noktası öğrenmesini ilerletmek ve görev içerisindeki bilgi ve becerilerini derinleştirmeye çalışmaktır. Öğrenme kaçınma yöneliminde ise birey bilgi ve becerilerinde kayıp yaşamaktan ve herhangi bir görev ile ilgili başarısızlık yaşamaktan kaçınmaktadır (Elliot, 1999). 3x2 başarı yönelimi ise görev yaklaşma yöneliminde ise görevi doğru olarak yerine getirmeye odaklanılıp görev ile ilgili yetkin olamaya motive olunmuşken, görev kaçınma yöneliminde ise görevi yanlış olarak yerine getirmekten kaçınmaya odaklanılmıştır. Öz yaklaşma boyutunda ise birey bir görevi önceki çalışmasından daha iyi bir şekilde yapmaya odaklanmıştır. Öz kaçınma boyutunda ise birey bir görevi önceki çalışmasından daha kötü bir şekilde yerine getirmekten kaçınmaya odaklanmaktadır. Diğerleri yaklaşma boyutunda ise bireyin temel motivasyon kaynağı görevin diğerlerinden daha iyi bir şekilde yerine getirilmesidir. Diğerleri kaçınma boyutunda ise görev içerisinde diğerlerine kıyasla yetersiz görünmekten kaçınılmaktadır (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011).

Başarı yönelimleri ile ilgili çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin katılımı ile yapılan bir araştırma sonucunda kararlılık ve öğrenme yaklaşma yönelimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Akın ve Arslan, 2014). Aydın'ın (2014) araştırmasında ise öğrenme yöneliminin akademik öz yeterliği olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Performans yönelimi ile akademik öze yeterlik arasında bir ilişki bulunamamıştır. Farklı bir araştırmada ise öğrenme açısından önemli bileşenler olan motivasyon ve amaca ilişkin farklı alternatifler belirleme ile öğrenme yönelimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Berber ve Eker, 2018). Başarı yönelimleri ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların akademik temelde gerçekleştirildiği görülmektedir. Azmin akademik boyutunun olması ve başarı yönelimlerinin bireyin öğrenmeye

yaklaşımını ifade etmesi başarı yönelimleri ile azim arasında bir ilişki olduğunu düşündürmektedir. Bu kapsamda bu araştırma içerisinde başarı yönelimleri ile azim arasındaki ilişki incelenecektir.

### **Sınıf Değerlendirme Atmosferi**

Okul, eğitsel ve sosyal alan başta olmak üzere çeşitli alanlarda bireyin gelişimini sağlamayı hedeflemektedir. Okulun bu görevini tam anlamıyla gerçekleştirmesi sınıfların eğitsel anlamda başarı sağlaması ile mümkündür. Sınıflarda başarının sağlanmasında çeşitli faktörler etkilidir (Baştepe, 2012). Sınıf değerlendirme atmosferi de sınıf ortamında başarının sağlanmasında etkili olan faktörlerden biridir.

Sınıf içerisinde öğrencilere verilen görevler, görevler içerisinde belirlenen standart ve kriterler, görevler sonucunda öğrencilere verilen geri bildirimler sınıf değerlendirme atmosferini oluşturmaktadır (Brookhart, 1997). Sınıf değerlendirme atmosferi Alkharusi (2011) tarafından öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere iki boyutta tanımlanmıştır. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinde görevlerin güçlük düzeyleri orta seviyededir. Görevlere ilişkin değerlendirme esasları anlaşılabilir ve değerlendirme sonucunda verilen geri bildirimler bilgilendirici niteliktedir. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin performanslarını geliştirme imkanları bulunmaktadır (Alkharusi, 2010). Performans odaklı değerlendirme atmosferinde ise verilen görevlerin güçlük düzeyleri zordur. Bu tarz sınıflarda öğrenmenin öneminden çok notlara değer verilmektedir. Öğrenciler aldıkları notlara göre sınıf içerisinde birbirleri ile kıyaslanmaktadır (Alkharusi, 2015). Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin olumlu akademik değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırma bulguları yer almaktadır (İlhan ve Çetin, 2014; İlhan, 2017; Salami, Iyanda ve Suleiman, 2017). İlhan'ın (2015) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada ise öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile matematik kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi bireylerin öğrenme faaliyetlerinde derinleşmesini sağlamak, performans odaklı değerlendirme atmosferi ise bireyleri aldıkları notlara göre değerlendirmek amacıyla değerlendirme faaliyetlerin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarıdır. Bulduğu sosyal bağlamın bireylerin davranışlarına (karşılıklı belirleyicilik ilkesi) etki ettiği gibi bireyin karakter özelliklerine de etki edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azimle ilişki gösterebileceği düşünülmektedir.

### **Anne Baba Özerklik Desteği**

Anne baba özerklik desteği, anne baba davranışları başlığı altında değerlendirilen ebeveyn davranış kalıplarından biridir. Anne baba davranışları kavramı, ebeveyn davranış biçimlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığı düşüncesi ile ortaya atılmıştır. Çünkü bir

anne babalık biçimi birden fazla davranışı barındırabilmektedir. Anne baba özerklik desteği çocukların kendilerini ifade edebilmelerinde ve seçimlerini kendi başlarında gerçekleştirmelerinde ebeveynleri tarafından desteklenmelerini ifade etmektedir (Sevim, 2014). Alanyazın içerisinde anne baba özerklik desteği ile ilgili çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Ertaş'ın (2020) çalışmasında anne baba özerklik desteği, aile içi ilişkiler, olumlu duygular ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Won ve Yu'nun (2018) gerçekleştirdiği araştırmada ise anne baba özerklik desteğinin akademik anlamda olumlu değişkenlerle (zaman yönetimi, erteleme davranışlarının önlenmesi) ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne baba özerklik desteğinin ergene kendini ifade etme noktasında sağladığı destek düşünüldüğünde bu durumun ergen açısından birtakım olumlu değişkenlerle ilişkili olabileceği söylenebilir. Ergenin kendi kararlarını ebeveyn desteği ile almasının ve seçimlerini ifade edebileceği bir ortam sağlanmasının onun kendini daha doğru bir şekilde ifade etmesine olanak sağlayacağından anne baba özerklik desteği ve azmin ilişkili değişkenler olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma içerisinde ergenlerin azim düzeyleri üzerinde yordayıcılık etkisine sahip bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik, araştırma içerisinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tara modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılabilir veya bir değişkenin bilgisine dayanarak diğer değişkenle ilgili tahminde bulunulabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.46). Bu araştırma içerisinde bilişsel esneklik, başarı yönelimleri, sınıf değerlendirme atmosferi ve anne baba özerklik desteğinin ergenlerde azim ile ilişkisi ve bu değişkenlerin azim üzerindeki yordayıcılık rolleri incelenmektedir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 10., 11. ve 12. Sınıfta öğrenim görmekte olan 469 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Tablo 1 içerisinde çalışma grubunun özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	356	75.9
	Erkek	113	24.1
Sınıf Düzeyi	10. Sınıf	141	30.1
	11. Sınıf	178	37.9
	12. Sınıf	150	31.9

Lise Türleri	SBL	143	30.5
	Anadolu Lisesi	131	27.9
	Fen Lisesi	98	20.9
	Özel Okullar	54	11.5
	A.İ.H.L	21	4.5
	Ç.P.A.L	13	2.8
	M.T.A.L	9	1.9

*Not: A.İ.H.L: Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ç.P.A.L: Çok Programlı Anadolu Lisesi, M.T.A.L: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, S.B.L: Sosyal Bilimler Lisesi.*

Araştırma ile ilgili çalışma grubu incelendiğinde, grubun büyük çoğunluğunu kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf seviyeleri düzeyinde öğrencilerin dengeli bir dağılımından söz edilebilir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin daha çok sosyal bilimler, anadolu ve fen lisesinden olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

**Azim Ölçeği:** Bireylerin azim özelliğine sahip olma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Azim Ölçeği (Kardaş, Çam, Eşkisü ve Taytaş, 2020) hedeflere adanma (Örnek Madde: Bir hedefim olduğunda tüm varlığımla ona odaklanırım), sebat (Örnek Madde: Ne olursa olsun önüme çıkan engellerle mücadele eder, onları aşmaya çalışırım) ve ilgilerin tutarlığı (Örnek Madde: Hedeflerim ve ilgi alanlarım çok sık değişir) olmak üzere üç alt boyuttan ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam puan için .87, hedeflere adanma alt boyutu için .84, zorluk ve engellere mücadele alt boyutu için .81, İlgilerin ve hedeflerin tutarlılığı alt boyutu içinse .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Azim Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının 76 Azim Ölçeği'nin alt boyutlarından hedeflere adanma alt boyutunda .78, zorluk ve engellerle mücadele alt boyutunda .85, ilgi ve hedeflerin tutarlılığı alt boyutunda .78 olduğu görülmüştür.

**Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği:** Soenens, Beyers ve Leuven (2004) tarafından geliştirilen Algılanan Ana Babalık Ölçeği'nin uyarlaması Sevim (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği: duyarlılık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyut içerisinde yedi maddenin bulunduğu ölçek içerisinde yirmi sekiz madde yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Araştırma içerisinde sadece anne özerklik (Örnek Madde: Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.) ve baba özerklik (Örnek Madde: İstedğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.) algısını ölçen maddeler katılımcılara uygulanmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması içerisinde anne sürümüne ilişkin iç tutarlılık katsayıları: duyarlılık alt boyutunda .88, davranışsal denetim alt boyutunda .58, psikolojik kontrol alt boyutunda .81, özerklik desteği alt boyutunda ise .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin baba sürümüne ilişkin iç tutarlılık katsayıları: duyarlılık alt boyutunda .91, davranışsal denetim alt boyutunda .78, psikolojik kontrol alt boyutunda .77, özerklik desteği alt boyutunda ise .67 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada Leuven Algılanan Ana Baba Davranışları ölçeğinde anne özerklik desteği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .86, baba özerklik desteği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .80 olduğu bulunmuştur.

**2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği:** Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Arslan ve Akın (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: performans-yaklaşma (Örnek Madde: Diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermeyi hedefleri.), performans kaçınma (Örnek Madde: Diğer öğrencilerden daha kötü performans göstermemeyi amaçlarım.), öğrenme-yaklaşma (Örnek Madde: Deste anlatılan konuları tamamen öğrenmeyi amaçlarım.), öğrenme kaçınma (Örnek Madde: Derste anlatılan konuları eksik öğrenmekten kaçınırım.) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması sonucunda ise Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları: öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu için .68, performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .62 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 2×2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin öğrenme yaklaşma alt boyutu için .82, öğrenme kaçınma alt boyutu için .72, performans yaklaşma alt boyutu için .92, performans kaçınma alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır.

**Bilişsel Esneklik Envanteri:** Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri'nin Türkçe uyarlaması Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek on üç maddelik “alternatifler” (Örnek Madde: Bir konuda karar vermeden önce birçok seçeneği göz önünde bulundururum.) ve yedi maddelik “kontrol”(Örnek Madde: Zor durumlarda baş edebilmek için önümde birçok seçeneğin bulunması benim için sıkıntı vericidir.) boyutlarından oluşmaktadır. Yirmi maddeden oluşan ölçek, yedili likert tipindedir.

Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında da güvenilirlik analizlerinde orijinal formdaki yöntemler kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin test tekrar test yönteminde .75 olduğu, ölçeğin Cronbach Alfa değerinin ise .90 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise Bilişsel Esneklik Envanteri'nin alternatif alt boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88, kontrol alt boyutunda ise .85'tir. Bu çalışmada ise Bilişsel Esneklik Envanteri'nin alternatif alt boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88, kontrol alt boyutunda ise .85'tir.

**Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği:** Bu ölçek İlhan ve Çetin (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi (Örnek Madde: Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar.) ve performans odaklı değerlendirme atmosferi (Örnek Madde: Bu sınıfta, sınavlarda uygulanan puanlama sistemi öğrencilerden beklenenin ne olduğunu göstermeye yönelik değildir.) olmak üzere iki alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik analizleri Cronbach Alfa, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iki alt boyutu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının .73 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutunda .83, performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutunda ise .82 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde 506 ortaöğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Kontrol sorusuna yanıt vermeyen ve ölçek maddelerinde sürekli aynı seçeneği işaretleyen katılımcıların ölçekleri değerlendirme dışında bırakılmıştır. Kalan 469 katılımcının yanıtları ise SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma içerisinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek için korelasyon analizi ve ilgili değişkenlerin azim üzerindeki yordayıcılık rollerini ortaya çıkarmak için ise hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma içerisinde yer alan veri setine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur (George & Mallery, 2020). Q-Q, histogram ve kutu çizgi grafiği incelenmiş normallik varsayımlarının sağlandığı görülmüştür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018, 59). Çoklu regresyon analizi yapabilmek için veri setinin temel şartları taşıyabilmesi gerekmektedir. Veri setinin varyans enflasyon faktörü (VIF) değerinin .01'in üzerinde ve 10'dan az olduğu bulunmuş ilgili değerler istatistiksel açıdan uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bowerman ve O'Connel, 1990). Durbin-Watson istatistiği aracılığıyla da hataların bağımsızlığı test edilmiştir. 2.100 olarak bulunan Durbin-Watson katsayısının 1.5 ile 2.5 arasında olması hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

### İşlem

Araştırma içerisindeki veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Mart, Nisan ve Mayıs aylarında elde edilmiştir. Belirtilen tarihlerde okulların salgın hastalık nedeniyle kapalı olması nedeniyle çevrimiçi ölçek çalışması yöntemi benimsenmiştir. Verilerin toplanma sürecinin yasal ve etik bir zeminde uygulanabilmesini sağlamak adına, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik izni alınmıştır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin katılımlarının velilerinin bilgisi dahilinde ve gönüllülük ilkesi çerçevesinde



gerçekleştiğini belirten onay ifadesi çevrimiçi ölçek çalışmasına eklenmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak adına katılımcılara araştırmanın hangi amaçla gerçekleştirildiği, yanıtların gizli tutulacağı ile birlikte ölçeklere verilen yanıtların yalnızca bilimsel çalışma içerisinde kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca güvenilirliği sağlamak adına çevrimiçi ölçek içerisine kontrol soruları eklenmiştir. Kontrol sorularını geçemeyen yanıtlar analize dahil edilmemiştir.

## Bulgular

### 1.Değişkenlere ait betimleyici istatistikler

Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistik tablosuna aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırma değişkenlerine ait betimleyici istatistikler**

Değişken	n	Min	Mak.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlilik Katsayısı
Azim	469	19	70	51,63	8,89	-,582	,404	,88
Babaöz.	469	4	20	14,59	3,70	-,527	-,441	,80
Anneöz.	469	5	25	19,15	4,57	-,774	-,001	,86
Öğr.Yak.	469	4	15	12,44	1,96	-,768	1,181	,81
Öğr.Kaç.	469	5	15	11,82	2,18	-,401	-,057	,71
Per.Yak.	469	3	15	12,24	2,74	-1,178	1,396	,91
Per.Kaç.	469	3	15	12,45	2,45	-1,077	1,224	,80
Bil.Esn.	469	37	100	75,80	10,94	-,267	,093	,88
Öğr.Odak.	469	12	45	30,75	6,42	-,364	-,078	,82
Per.Odak.	469	9	45	28,34	6,79	-,221	-,349	,82

*Not: Babaöz.: Baba Özerklik, Anneöz.: Anne Özerklik, Öğr. Yak.: Öğrenme Yaklaşma, Öğr. Kaç.: Öğrenme Kaçınma, Per.Yak.:Performans Yaklaşma, Per.Kaç.: Performans Kaçınma, Bil.Esn.: Bilişsel Esneklik, Öğr.Odak.:Öğrenme Odaklı Sınıf Atmosferi, Per.Odak.:Performans Odaklı Sınıf Atmosferi.*

Yukarıda verilen Tablo 3’de katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların ortalamasının 11,82 ile 51,63 arasında olduğu, standart sapmaların ise 1,96 ile 10,94 arasında olduğu görülmüştür. Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,178 ile 1,396 arasında olduğu bulunmuştur. Tablo 3’deki betimleyici istatistik sonuçlarına göre katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar sonucunda oluşan Cronbach Alfa değerlerinin güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

### 2.Değişkenler arasındaki ilişkiler

Araştırma içerisinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik bulgular aşağıda yer alan Tablo 3 içerisinde ortaya konulmuştur.

**Tablo 3. Değişkenler Arası Korelasyonel Analize İlişkin Bulgular**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Azım	-									
2.Babaöz.	,19**	-								
3.Anneöz.	,208**	,439**	-							
4.Öğr.Yak.	,250**	,182**	,188**	-						
5.Öğr.Kaç.	,283**	,172**	,207**	,565**	-					
6.Per.Yak.	,214**	,136**	,181**	,474**	,369**	-				
7.Per.Kaç.	,138**	,106*	,144**	,456**	,367**	,657**	-			
8.Bil.Esn.	,430**	,140**	,150**	,222**	,225**	,129**	,085	-		
9.Öğr.Odak.	,220**	,197**	,241**	,306**	,217**	,232**	,196**	,081	-	
10.Per.Odak.	-,110*	-,001	-,053	-,073	-,071	-,026	,082	-,082	-,316**	-

**Not:** \*\*p<.01, \*p<.05, Babaöz.: Baba Özerklik, Anneöz.: Anne Özerklik, Öğr. Yak.: Öğrenme Yaklaşma, Öğr. Kaç.: Öğrenme Kaçınma, Per.Yak.:Performans Yaklaşma, Per.Kaç: Performans Kaçınma, Bil.Esn.: Bilişsel Esneklik, Öğr.Odak.:Öğrenme Odaklı Sınıf Atmosferi, Per.Odak.:Performans Odaklı Sınıf Atmosferi.

Tablo 3, performans odaklı değerlendirme atmosferi dışında diğer tüm değişkenlerin azimle pozitif yönlü bir ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bilişsel esnekliğin azimle ( $r=.43, p<.01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Öğrenme yaklaşma yönelimi ( $r=.25, p<.01$ ), öğrenme kaçınma yönelimi ( $r=.28, p<.01$ ), performans yaklaşma boyutu ( $r=.21, p<.01$ ) ve performans kaçınma boyutunun ( $r=.13, p<.01$ ) azim ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Anne baba özerklik desteğinin ise anne özerklik desteği boyutu ( $r=.20, p<.01$ ) ve baba özerklik boyutu ( $r=.19, p<.01$ ) azimle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki göstermektedir. Sınıf değerlendirme atmosferi alt boyutlarından öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin ( $r=.22, p<.01$ ) azimle pozitif yönde anlamlı, performans odaklı değerlendirme atmosferinin ise ( $r=.11, p<.05$ ) azimle negatif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Azim ile ilişkisi incelenen değişkenler arasında en yüksek ilişki derecesine sahip değişkenin bilişsel esneklik olduğu bulgusu elde edilmiştir.

### 3.Azmin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırma içerisinde elde edilen bir diğer bulgu da değişkenlerin azim üzerindeki yordayıcılıkları ile ilgilidir. Değişkenlerin azim üzerindeki yordayıcılıklarını inceleyebilmek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına ilişkin tabloya aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 4. Azmin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

	Yordayıcılar	B	S	$\beta$	t	F	R	R <sup>2</sup>
Model 1	(Sabit)	59,29	7,21		8,22**			
	Cinsiyet	3,66	,96	,18	3,80**	7,71**	,18	,03
	Yaş	-,50	,43	-,05	-1,16			
Model 2	(Sabit)	50,54	7,32		6,91**			
	Cinsiyet	3,08	,95	,15	3,23**			
	Yaş	-,49	,42	-,054	-1,18	9,37**	,28	,08
	Anne Öz.	,27	,10	,14	2,84**			
	Baba Öz.	,25	,12	,11	2,06*			
Model 3	(Sabit)	46,41	7,46		6,22**			
	Cinsiyet	3,59	,94	,17	3,81**			
	Yaş	-,45	,411	-,05	-1,10			
	Anne Öz.	,20	,10	,11	2,09*	9,93**	,34	,12
	Baba Öz.	,19	,12	,08	1,62			
	Öğr. Odak.	,25	,07	,18	3,75**			
Model 4	(Sabit)	23,29	7,26		3,21*			
	Cinsiyet	2,90	,86	,15	3,36**			
	Yaş	-,57	,37	-,06	-1,52			
	Anne Öz.	,08	,09	,04	,96			
	Baba Öz.	,10	,11	,04	,90			
	Öğr. Odak.	,17	,06	,13	2,72*	16,10**	,54	,29

Per. Odak.	-,04	,06	-,04	-,69
Öğr. Kaç.	,46	,20	,11	2,29*
Öğr. Yak.	,16	,25	,03	,64
Per. Yak.	,46	,19	,14	2,48*
Per. Kaç.	-,28	,20	-,07	-1,35
Biliş. Esn.	,27	,03	,33	8,01**

**Not:** \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , Babaöz.: Baba Özerklik, Anneöz.: Anne Özerklik, Öğr. Yak.: Öğrenme Yaklaşma, Öğr. Kaç.: Öğrenme Kaçınma, Per.Yak.:Performans Yaklaşma, Per.Kaç.: Performans Kaçınma, Bil.Esn.: Bilişsel Esneklik, Öğr.Odak.:Öğrenme Odaklı Sınıf Atmosferi, Per.Odak.:Performans Odaklı Sınıf Atmosferi.

Birinci model içerisinde cinsiyet ve yaş değişkenleri katılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde birinci modelin ergenlerin azim düzeyindeki varyansın %3'ünü açıkladığı ( $R^2=.03$ ,  $F(39.41)=7.71$ ,  $p < .01$ ) görülmüştür. Birinci modelde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu ( $t=3,80$ ,  $p < .01$ ), yaş değişkeninin ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

İkinci modele anne özerklik desteği ve baba özerklik desteği eklenmiş ve bu model azim değişkenine ait varyansın %8'ini açıklamıştır ( $R^2=.08$ ,  $F(19.03)=9.37$ ,  $p < .01$ ). Model içerisinde cinsiyet ( $t=3,23$ ,  $p < .01$ ), anne özerklik ( $t=2,84$ ,  $p < .01$ ) ve baba özerklik desteğinin ( $t=2,06$ ,  $p < .05$ ) azmin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde en güçlü yordayıcıların sırasıyla cinsiyet ( $\beta = .15$ ), anne özerklik desteği ( $\beta = .14$ ) ve baba özerklik desteği ( $\beta = .11$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 4 içerisinde yer alan üçüncü modelde analize öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi eklenmiştir. Üçüncü modelin azim değişkenine ilişkin varyansın %12'sini açıkladığı ( $R^2=.12$ ,  $F(11.78)=9.93$ ,  $p < .01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Model içerisinde öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ( $t=3,75$ ,  $p < .01$ ), cinsiyet ( $t=3,81$ ,  $p < .01$ ) ve anne özerklik desteğinin ( $t=2,09$ ,  $p < .05$ ) azmin anlamlı yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Baba özerklik desteği ve yaşın anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Standartlaştırılmış beta katsayılarına göre en güçlü yordayıcıların sırasıyla bilişsel esneklik ( $\beta = .33$ ), performans yaklaşma yöneliminin ( $\beta = .14$ ), cinsiyetin ( $\beta = .14$ ), öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin ( $\beta = .12$ ) ve öğrenme kaçınma yöneliminin ( $\beta = .11$ ) olduğu görülmektedir.

Son modele ise başarı yönelimi alt boyutları ve bilişsel esneklik değişkenleri eklenmiştir. Dördüncü model içerisinde yer alan değişkenler azme ilişkin varyansın %28'ini açıkladığı ( $R^2=.28$ ,  $F(3.79)=16.10$ ,  $p < .01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü modelde cinsiyet ( $t=3,36$ ,  $p < .01$ ), öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ( $t=2,72$ ,  $p < .05$ ), öğrenme kaçınma yönelimi ( $t=2,29$ ,  $p < .05$ ), performans yaklaşma yönelimi ( $t=2,48$ ,  $p < .05$ ) ve bilişsel esnekliğin ( $t=8,01$ ,  $p < .01$ ) azmin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Yaş, anne özerklik desteği, baba özerklik desteği, performans odaklı değerlendirme atmosferi, öğrenme yaklaşma yönelimi ve

performans kaçınma yöneliminin azim üzerinde anlamlı birer yordayıcı olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde standartlaştırılmış beta katsayılarına göre en güçlü yordayıcıların sırasıyla bilişsel esneklik ( $\beta=.33$ ), performans yaklaşma yöneliminin ( $\beta=.14$ ), cinsiyetin ( $\beta=.14$ ), öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin ( $\beta=.12$ ) ve öğrenme kaçınma yöneliminin ( $\beta=.11$ ) olduğu görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma içerisinde azimle ilişkisi incelen bireysel, çevresel ve ailesel faktörler içerisinde performans odaklı değerlendirme atmosferi dışında tüm değişkenlerin azimle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel, çevresel ve ailesel faktörlerin yordayıcılık özelliğini ortaya çıkarmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyonun ilk modeline cinsiyet ve yaş dahil edilmiş, cinsiyetin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci model içerisinde değişkenlere anne ve baba özerklik desteği eklenmiştir. Cinsiyet ve anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip oldukları bulunmuştur. Model içerisinde azim üzerinde yordayıcılığı en yüksek değişkenin cinsiyet olduğu görülmüştür. Regresyonun üçüncü modelinde ise öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi analize dahil edilmiştir. Cinsiyet, anne özerklik desteği ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerinde yordayıcılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin azim üzerindeki yordayıcılığı en yüksek olan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin son modeli olan dördüncü model içerisinde öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma ve bilişsel esneklik değişkenleri analize katılmıştır. Dördüncü model içerisinde cinsiyet, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, öğrenme kaçınma yaklaşımı ve bilişsel esneklik değişkenlerinin azim üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları bulunmuştur.

Cinsiyetin azim üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu bu araştırma içerisinde görülmüştür. Alanyazın içerisinde cinsiyetin azim üzerindeki etkili bir değişken olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Cross, 2014; Suhruth ve Deb, 2017). Bu araştırmanın sonuçlarının ilgili alanyazın ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Kültürlerin toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili tanımlamalarının, çevresel veya ailesel etkenlerin kız ya da erkek cinsiyete sahip olmanın azimli bir karaktere sahip olmaya zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma içerisinde azmin başarı yöneliminin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği fakat sadece öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt yönelimlerinin azim üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme kaçınma yönelimi bireyin öğrenme süreci içerisinde karşılaşılabileceği başarısızlıklardan kaçınma durumunu ifade etmektedir (Deemer, Carter ve Lobrano, 2010). Bireyin temel kaygısının önceki öğrenme başarısından daha az bir başarı göstermek olduğu söylenebilir (Jang ve Liu, 2012). Akın ve

Akın (2014) tarafından öğrenme kaçınma yöneliminin birtakım olumlu değişkenlerle ilişki gösterebileceği ifade edilmiştir. Bu duruma öğrenme kaçınma yönelimine sahip bireylerin en mükemmeli yapma arzusuna sahip olmaları örnek olarak verilebilir (Odacı, Çelik ve Çikrıkci, 2013). Alanyazın içerisinde öğrenme kaçınma yöneliminin azim üzerindeki yordayıcılık rolünü destekleyici çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Ilıman, 2018; Kayış, 2013; Özkal, 2013; Vahapoğlu, 2013). Araştırma içerisinde performans yaklaşma yöneliminin de azmi yordadığı bulunmuştur. Bu araştırma içerisindeki bulgu ile aynı doğrultuda alanyazın içerisinde çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Performans yaklaşma yöneliminin bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları, amaca ilişkin motivasyon geliştirme, amaçla ilişkili alternatif yollar belirleme ve bilişsel yeniden değerlendirme ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları bu araştırmalara örnek olarak verilebilir (Berber ve Eker, 2018; Gültaş, 2019; Oral ve Özgüngör, 2015). Başarı yönelimleri bireyin öğrenme ile kurduğu ilişkiyi ifade etmektedir (Akın ve Arslan, 2014). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenmeye yaklaşım tarzları şeklinde de ifade edilebilecek başarı yönelimlerinin azimli olma konusunda da etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırma içerisinde elde edilen diğer bir bulgu da bilişsel esneklik ile azim arasındaki hem pozitif yönlü ilişki hem de bilişsel esnekliğin azmin anlamlı yordayıcı olmasıdır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda bilişsel esnekliğin: kendini toparlama gücü, öz denetim ve gelişime açıklık, başarı ve akademik öz yeterlilik, ders çalışma alışkanlıkları edinmeye yatkınlık gibi özelliklerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Ekşi ve ark., 2020; Bilgin, 2017; Esen, Özcan ve Sezgin, 2017; Önen ve Koçak, 2015). Bilişsel esnekliğin olumlu bireysel özelliklerle ilişkisinin yanı sıra olumsuz özellikler karşısında da birey üzerinde koruyucu rolünün olduğu söylenebilir. Güvenç (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilişsel esnekliğin belirsizliğe tahammülsüzlük üzerinde koruyucu rolünün bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırma ise bilişsel esnekliğin akademik erteleme davranışları ile negatif ilişki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Yüksel, Sayın ve Dinç, 2020). Alanyazında gerçekleştirilen araştırma bulguları bilişsel esnekliğin hem yaşam süreci içerisindeki hem de akademik yaşantı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Tüm bu olumlu etkilerin ve bilişsel esnekliğin yeni olaylara karşı bireylerin etkili bir şekilde uyum sağlayabilmesine imkan tanıyan yapısının, bilişsel esnekliğin azim üzerindeki yordayıcılık rolüne ilişkin bulgu ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Çevresel değişkenlerin azim üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla sınıf değerlendirme atmosferinin azim ile ilişkisi araştırma içerisinde incelenmiştir. İstatiksel işlemler sonucunda sınıf değerlendirme atmosferinin sadece öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutunun azimle pozitif yönlü ilişki gösterdiği ve azim üzerinde yordayıcı bir özellik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinde, öğrencilerin temel motivasyonu konu üzerindeki bilgi hakimiyetini arttırmaktır (Alsahli, 2020). Alanyazında yer alan



çalışmalarda öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile akademik tükenmişlik arasında negatif ilişki olduğu, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin okula yönelik tutumu pozitif etkilediği bulgularına ulaşılmıştır (İlhan ve Çetin, 2014; İlhan, 2015). Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferine sahip sınıflarda değerlendirme faaliyetlerinde temel amaç öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmaktır. Öğrenme düzeyi artan öğrencinin de çalışmaları konusunda daha kararlı olarak azimli bir karakter özelliğine sahip olacağı düşünülebilir. Araştırma içerisinde yer alan son bulgu da ailesel faktörler ve azim arasındaki ilişkiye yöneliktir. Anne baba özerklik desteği ile azim arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizi sonucunda Model 2 içerisinde anne baba özerklik desteğinin azim üzerindeki yordayıcılık rolünden, Model 3 içerisinde ise sadece anne özerklik desteğinin azim üzerindeki yordayıcılık rolünden söz edilebilir. Model 4 içerisinde ise anne baba özerklik desteğinin azim üzerindeki yordayıcılık rolü bulunmamaktadır. Bu durum anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde doğrudan değil de ergenlerin başarı yönelimleri ve bilişsel esneklikleri üzerinden dolayı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde de anne baba özerklik desteğinin: akademik uyum, ev ödevleri ile ilgili daha çok çaba gösterme, zaman yönetimi ve planlı çalışma gibi olumlu değişkenler üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğu görülmüştür (Feng, Xie ve Gong, 2019; Joussement ve ark., 2005; Won ve Yu, 2018). Ergenlerin ebeveynleri tarafından kendi kararlarını almaları ve kendilerini ifade edebilmeleri konusunda desteklenmeleri anne baba özerklik desteğinin davranış özelliğidir. Ebeveyn özerklik desteğinin ergenin kendi kararlarını almasında ve kendi kararlarını uygulamasında etkili olarak, ergenin daha azimli olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda bilişsel esnekliğin azmin anlamlı yordayıcılarından olduğu bulunmuştur. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar ergenlerde bilişsel esnekliği geliştirmeyi amaçlayan psikoeğitim çalışmaları düzenleyebilirler. Bireysel özellikler ile ilgili bir diğer bulgu da başarı yönelimleri alt boyutlarından öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma alt boyutunun azim üzerinde sahip olduğu anlamlı yordayıcılık rolüdür. Bu bulgunun öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerinin başarı yönelimleri hakkında farkındalık sahibi olan öğretmenlerin, öğrencilerin azimli bir karakter özelliğine sahip olmalarını sağlamada daha başarılı olabileceği söylenebilir. Eğitim ortamına ilişkin son bulgu ise öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin azim üzerindeki anlamlı yordayıcılık rolüne ilişkin bulgudur. Öğretmenler sınıf içerisinde derslerini işlerken notları, sınavları ön plana çıkarmaktan ziyade öğrenmenin, çaba göstermenin değerini vurgulayabilirler.

Azmin cinsiyet üzerinde anlamlı yordayıcılık rolüne sahip olduğu bu araştırma içerisinde elde edilen bir bulgudur. Azim ile ilgili olarak ulusal alanyazın içerisinde az sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilecek çalışmalar aracılığıyla cinsiyetin azim üzerindeki etkileri araştırılabilir.



Başarı yönelimleri ile azim arasındaki ilişkinin incelenmesinde öğrenme yaklaşma yöneliminin azim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. İlgili bu bulgunun tartışmalı olduğu düşünülmektedir. Farklı öğretim kademeleri ve farklı yaş grupları ile gerçekleştirilecek çalışmalar bu iki değişken arasındaki ilişkiyi daha açık bir biçimde ortaya çıkartabilir. Ayrıca bilim insanlarınca bilişsel esneklik ve azim arasındaki ilişkiyi temel alarak çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir. ADDT ve BDT temelli, bilişsel esnekliği geliştirmeye yönelik psikoeğitim çalışmalarının azim üzerindeki etkileri araştırılabilir. Son olarak anne baba özerklik desteğinin azim üzerinde yordayıcılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur. Farklı bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak ailesel faktörlerin ergenlerin azimleri üzerindeki etkilerine ilişkin gerçekleştirilecek çalışmaların ergenlerde azmi besleyici aile yapısına ilişkin daha fazla kaynak sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274
- Akın, A. Ve Çetiner, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ejer*, 26, 1-12.
- AKYILDIZ, Sevcan; “Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Öğrencilerin Azim Seviyeleri ve Başarı Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin, 2020.
- Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience and in-service assessment training. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39-48.
- Alkharusi, H. (2015). “An Evaluation of the Measurement of Perceived Classroom Assessment Environment”. *International Journal of Instruction*, 8(2), 45-54.
- Alkharusi, H. (2010). Teachers assessment practices and students perceptions of the classroom assessment environment. *World Journal on Educational Technology*, 2(1), 27-41.
- Alsahli, F. S. (2020). EFL Students’ Perception of Classroom Assessment Environment in Translation Courses. *International Journal of English Linguistics*, 10(1), 255-265.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- AYDIN, Fatih; “Ergenlerde Mantıkdışı İnançların Anne Baba Davranışlarıyla İlişisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, 2018, Ankara.
- BALTACI, Ö., AKBULUT, Ö. F., & YILMAZ, E. (2021). Problemler İnternet Kullanımında Güncel Bir Risk Faktörü: COVID-19 Pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121.
- Barron, K. E. ve Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- BAŞTEPE, İ. (2012). Sınıf İkliminin Öğrencilerin Eğitimsel Başarıları Üzerindeki Etkisi/The Effect of Classroom Climate on The Educational Successes of Students. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 81-90.
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- BERBER, A., & EKER, C. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3).



BİÇER, B. K., ve İLHAN, M. N. (2020). Covid-19'un çocukların sağlığı üzerine etkisi. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 103-111.

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(62), 945-954.

Bowerman, B. L., & O'Connell, R. T. (1990). Linear statistical models: an applied approach. Belmont, CA: Duxbury.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. Applied measurement in education, 10(2), 161-180.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Ankara: Anı Yayıncılık.

Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. Youth & Society, 51(6), 865-876. <https://doi.org/10.1177/0044118X18760402>

Deemer, E. D., Carter, A. P. ve Lobrano, M. T. (2010). Extending the 2\*2 achievement goal framework: development of a measure of scientific achievement goals. Journal of Career Assessment, 18(4), 376-392.

Dennis, J. P. & Wal, J. S. V. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34 (3), 241-253.

Demir, R., & Fulya, T. Ü. R. K. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. Humanistic Perspective, 2(2), 108-125.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. Journal Of Personality And Social Psychology, 92(6), 1087.

Ekşi, H., Yücel, S., Yaman, K. G. ve Ekşi, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin anne-babaya bağlanma, kendini toplama gücü ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiler örüntüsü: bir yol analizi çalışması. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 1258-1271.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34(3), 169-189.

Elliot, A. J. ve Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100(3), 613-628.

Elliot, A. J., Murayama, K., ve Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. Journal of educational psychology, 103(3), 632. <https://doi.org/10.1037/a0023952>



ERTAŞ, İhsan; ‘‘Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumları ve Stresle Baş Edebilme Yaklaşımlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerini Yordaması’’, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2020.

Esen, B. K., Özcan, H. D. ve Sezgin, M. (2017). High school students’ cognitive flexibility is predicted by self-efficacy and achievement. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 143-151.

Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., ve Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students’ homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, 10, 612.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

George, D. ve Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step*. New York: Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Gülüm, I. V., ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3).

GÜVENÇ, Fatma: ‘‘Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Esneklik Ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki’’, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2019.

İlhan, M. (2015). The predictive power of students’ perceptions of classroom assessment environment for their mathematics anxiety. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 1-21.

İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği’nin (SDAÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).

Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1236.

Kardaş, F., Taytaş, M., Eşkisü, M., & Çam, Z., (2020). Azim Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *Ejer Congress* (ss.1-2). Eskişehir, Türkiye.

KAYIŞ, Ahmet R.; "Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2013.

KOÇ, Gülşah Geyik; ‘‘Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Dayanıklılık İle Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, Yüksek Lisans Tezi Sakarya,2020.

- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve ÇIKRIKCI, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- Önen, A. S. ve Koçak, C. (2015). The effects of cognitive flexibility on higher school students' study strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2346-2350.
- Reraki, M., Celik, I., & Saricam, H. (2015). Grit as a mediator of the relationship between motivation and academic achievement. *Ozean Journal of Social Science*, 8(1), 19-32.
- Salami, A. A., Iyanda, R. A., & Suleiman, H. B. (2017). Academic Burnout and Classroom Assessment Environment: The Case of University's Accounting Students in Kwara State, Nigeria. *Nitte Management Review*, 11(1), 1-21.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of Turkish version of the Cognitive Flexibility Inventory. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 143-162.
- Seligman, M. E., ve Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht. 55 1
- SEVİM, S. A. (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam-Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 27(4), 291-300.
- SHELDON, Kennon M. and KING, L; (2001). "Why Positive Psychology is necessary?", *American Psychologist*, 56(3), 216–217,2001. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Singh, K., & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 40-45.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- TAYTAŞ, M: "Ergenlerde Azim, Umut ve Öz-Yeterliğin Depresyon ile İlişkisi", Doktora Tezi, Van, 2021.
- Nazife, Ü. Z. B. E., & BACANLI, H. (2013). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Won, S., & Shirley, L. Y. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>





Yüksel, M. Y., SAYIN, M., ve DİNÇ, S. (2020). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Ruminasyonun Etkisi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 202-218.

ZAHAL, Onur; ‘‘Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişkiler’’, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya,2014.

## **Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinin Fonksiyonu Üzerine Bir Değerlendirme: Ağrı Ram Örneği**

*Doç. Dr. Kasım Tatlıoğlu, Uzm. Psk. Dan. Ekrem Bölek, Uzm. Psk. Dan. Ozan Ercan,  
Uzm. Psk. Dan. Cihan Erdoğan*

### **Özet**

Bu çalışmada, Ağrı Rehberlik Araştırma Merkezi'nin 2019 yılında yapmış olduğu rehberlik ve özel eğitim hizmetleri genel olarak değerlendirilmiştir. Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde, 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 8 rehber öğretmen, 8 özel eğitim öğretmeni, 1 memur ve 1 yardımcı hizmetler personeli vardır. Burada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve özel eğitim hizmetleri olmak üzere iki farklı başlıkta hizmet sunulmaktadır. Rehberlik hizmetleri bölümü; öğrencilere, velilere, idarecilere ve öğretmenlere yönelik hizmetler sunarken, özel eğitim hizmetleri bölümü ise özel eğitim gerektiren bireylere tanı ve teşhis koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı'nın 4 şubesinden biri olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Şubesi, eğitim öğretim kurumlarındaki Rehberlik ve Psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin çalışmalarla, bölgesindeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek amacıyla her il merkezi ile nüfus ve hizmet gereklerine göre ilçelerde merkezler açar. Bakanlıkça açılan bu merkezlere “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” denir. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Özel Eğitim Hizmetleri bölümleri bulunur. Merkezin rehberlik ve psikolojik danışma ile özel eğitim çalışmalarının, daha etkin biçimde bilgisayar destekli olarak yürütülebilmesi için gerekli teknolojik donanım ve programlardan yararlanır. Rehberlik ve araştırma merkezlerinin tarama, inceleme, tespit, teşhis, öğrenci tanıma gibi çalışmalarında kullanabilecekleri çeşitli yetenek, zekâ ve standart başarı testleri; kişilik, tutum, meslekî ve akademik benlik, gelişim, öğrenci davranışlarını değerlendirme vb. gibi ölçme araçları bulunur. Bu çalışmada, Ağrı RAM'ın 2019 yılındaki rehberlik ve özel eğitim hizmetlerinin bazı faaliyetleri ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi, rehberlik, psikolojik danışma, özel eğitim, özel gereksinimli birey, eğitsel tanılama.



## **An Assessment on the Function of Guidance and Research Centres: The Sample of Ağrı Ram**

### **Abstract**

The guidance and special education services, that are provided by Ağrı Counseling and Research Center in 2019, are generally evaluated in this study. 1 Director, 1 Deputy Director, 8 Special Education Teachers , 1 Officer and 1 Janitor are employed in Ağrı Counseling and Research Center. The services are provided under the two different headings as guidance and psychological counseling and special education services. Counselling services section provides services to students, parents administrators and teachers. The special education services department on the other hand diagnoses to individuals who require special education. Guidance and Research Centers (RAM) is one of the 4 branches of Psychological Counseling and Guidance Services Department which is run under the General Directorate of Ministry of Education Special Education Guidance and Counseling Services. During the studies related to Guidance and psychological consulting services are effectively and efficiently carried out in educational institutions, identifying of individuals with special educational needs in the region and conducting guidance and psychological consulting services to those individuals who need special education are the fundamental tasks of this center. These centers are called Guidance and Research Center and opened by the Ministry according to each city center's population and services. Guidance and Psychological Counseling and Special Education Services departments are included in Guidance and research centers. It is benefited from the required technological equipments and software in order to carry out guidance, psychological consulting and special training studies to be more effective with computers. Various abilities, intelligence and standard achievement tests can be used in such as scanning, research, detection, identification, student recognition studies of guidance and research centers; and there are also measuring tools like personality, attitude, vocational and academic self-respect, development, evaluation of student behaviors. In this study, the guidance and special education services some activities of Ağrı RAM are demonstrated in 2019.

**Keywords:** Guidance and research centers, guidance, psychological counseling, special education, special needs individual, educational diagnosis.

## Giriş

Rehberlik ve Araştırma merkezleri (RAM); eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin çalışmalarla bölgedeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek amacıyla her il merkezi ile nüfus ve hizmet gereklerine göre ilçelerde Bakanlıkça açılır (Güven & Uyanık-Balat, 2006). RAM'lar yapı, işleyiş ve yasal konumları gereği Mili Eğitim Bakanlığı örgütü içerisinde il/ilçe düzeyindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlar olarak hizmet vermektedirler (Özgüler, 2003). Bununla birlikte, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kendi bünyesinde iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri ve Özel Eğitim Hizmetleri Bölümleridir. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri; Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesi kapsamında genel eğitim sistemi içinde yer almakta ve özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile ilgili özel önlemler alınacağı vurgulanmaktadır. Bu madde çerçevesinde özel eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı içinde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Eğitim sistemi içinde en uç noktalara kadar hizmet veren kurum ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleridir (Tiryakioğlu, 2009: 14). Türk Eğitim Sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde tüm eğitim hizmetlerinden olduğu gibi Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinden de Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. İllerde özel gereksinimli bireyler için tanılama, yerleştirme, izleme ve gerektiğinde destek hizmetler sağlama görevlerini üstlenmiş Bakanlığa bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bulunmaktadır (Eripek, 2000). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerir, birey ve ailesine destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar (MEB, Özel Eğit. Hiz. Yönet., 2004). Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Açma Yönergesi gereğince her il merkezi ile nüfus ve hizmet gereklerine göre ilçelerde Bakanlıkça açılır (Cavkaytar & Diker, 2005). Bu merkezlerde; eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılan özel gereksinimli bireylerin gelişim alanlarındaki performansları belirlenerek, kendileri için en uygun eğitim programına karar verilmektedir. Diğer taraftan “kaynaştırma” uygulamalarının en önemli unsuru olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri çalışmaları ile bu sürecin adeta kilit noktası durumundadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirlenen mevzuatla ilgili tüm unsurları pratikte uygulamaya dönüştürme ve yürütme noktaları RAM'lardır. Bu çalışmada, Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin 2019 yılındaki bazı çalışmalarına yer verilmiştir.

### Çalışmanın Amacı

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; Özel eğitime muhtaç çocukların tespiti, seçimi, teşhisi, yerleştirilecekleri kurumların kararlaştırılması ve bu çocuklar için gerekli rehberliğin yapılması, duygu ve sosyal yönden uyum sağlayamayan çocukların durumlarını düzeltmek amacıyla yapılacak özel terapi (sağaltım/tedavi) hizmetlerinin yönetilmesi, ilk ve orta öğretim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin planlanması, koordinasyonu ve izlenmesi çalışmalarını

yürütmektedirler. Bu amaçla, bu merkezlerinin Türk Milli Eğitim sistemi içerisindeki yeri ayrı bir öneme sahip olan RAM'ların işlevi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada, Ağrı RAM'ın 2019 yılı çalışmalarından bazılarına yer verilmiştir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada, Ağrı RAM'ın 2019 yılında Rehberlik ve Özel eğitim alanında yaptığı çalışmalara yer verilmiştir. Elde edilen veriler, rehberlik ve özel eğitim hizmetleri uzmanları tarafından yapılan gözlem, test, görüşme, tanı, teşhis, bilgi verme, vb. yöntemlerle yapılan çalışmaların bir ürünüdür.

### **Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi**

#### **Rehberlik ve Araştırma Merkezleri**

Ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmaları Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri illerde eğitsel tanıyı yapan özel eğitimle ilgili her türlü etkinliği planlayan, bireysel inceleme yapan, gerektiğinde sağaltım çalışmaları yapan MEB'e bağlı kurumlardır (Vuran & Yılmaz-Sarpdağ, 2001: 144). Millî Eğitim Müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması amacıyla RAM'a yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşırlar. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerir, birey ve ailesine destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar (MEB, Reh. Hizm. Yönet., 2017). Pek çok özel eğitime gereksinimi olan çocuk teşhis konulduktan sonra imkânlar ölçüsünde uygun eğitimsel düzenlemeler için yerleştirilmekte, mevcut becerileri geliştirici ve birçok yeni beceriyi öğretici nitelikte eğitim programlarında yararlandırılmaya çalışılmaktadır (Darıca, 1992: 183). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin temeli 1955 yılında atılmıştır. İlk olarak 1955 yılında Ankara'da Demirlibahçe İlkokulu'nda "*Psikolojik Servis Merkezi*" adıyla ülkemizin ilk Rehberlik merkezi açılmıştır. Sonra bu ad Rehberlik ve Araştırma Merkezi olarak değiştirilmiştir (Bakırcıoğlu, 1985: 32).

#### ***Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin İdari Yapısı***

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde; merkez müdürlüğü, merkez müdür yardımcılığı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü başkanlığı, özel eğitim hizmetleri bölümü başkanlığı bölümleri bulunmaktadır. Personel durumu ve görev alanları şunlardır (Özgüler, 2003).

#### ***Rehberlik Hizmetleri Bölümü Başkanlığı***

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü başkanlığında, merkezin çalışma alanının kapsamına göre yeterli sayıda psikolojik danışman, psikolog, psikometrist, eğitim programcısı

ve sosyal çalışmacı görev yapmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma servisleri elemanlarıyla üniversiteler ve ilgili kuruluşlarla iş birliği yaparak öğrencilerin zihinsel, psikolojik ve sosyal bakımlardan dengeli ve sağlıklı bir şekilde kapasitelerini geliştirmeleri, yapıcı ve yaratıcı olmaları, özelliklerini tanımaları ve değerlendirmeleri ile bu yönde meslekî ve eğitsel rehberlikte bulunulması için grup rehberlik etkinliklerine yönelik programları hazırlar ve uygulanmasında okullara gerekli yardımlarda bulunur (MEB, Reh. Hizm. Yönet., 2017). Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmalarla birlikte ildeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınmaları ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il ve ilçelerde rehberlik ve araştırma merkezi/merkezlerince yürütülür (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Rehberlik Hizmetleri Bölümü, İl merkezinde ve kendisine bağlı ilçelerde bulunan okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilere, velilere ve öğretmenlere hizmet sunmaktadır. Merkeze bireysel olarak başvuran veya okullarından yönlendirme yapılan öğrencilere; eğitsel, mesleki ve bireysel alanlarda rehberlik hizmeti verilmektedir. Meslek seçimi, üst öğrenim kurumlarına yönlendirme, tercih danışmanlığı, sınav kaygısı, okul başarısızlığı gibi konularda rehberlik çalışmaları yürütülmektedir. Çocuk ve ergenlerin yaşadığı duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin danışmanlık hizmeti verilmektedir. Eğitim kurumlarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için, okulda uygulanacak çalışmalar planlanmaktadır. Rehber öğretmenler ve öğretmenlere yönelik panel, eğitim ve seminerler düzenlenmektedir. İl ve kendisine bağlı ilçelerin ihtiyaçları değerlendirilerek öğrenci, öğretmen ve velilerimize yönelik farklı etkinlikler planlanarak uygulanmaktadır. Rehberlik hizmetleri bölümü, bölüm başkanının sorumluluğunda merkezin çalışma alanının kapsamına göre yeterli sayıda psikolojik danışman, psikolog, psikometrisi, eğitim programcısı ve sosyal çalışmacıdan oluşur. Psikolojik danışman bulunmayan eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonunun toplantılarına gerektiğinde bölümden ilgili bir uzman katılır ([www.cankayaram.meb.k12](http://www.cankayaram.meb.k12)).

### ***Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığı***

Özel eğitim hizmetleri bölümü, bölüm başkanının sorumluluğunda merkezin hizmet verdiği çalışma alanının kapsamına göre yeterli sayıda çeşitli branşlarda özel eğitimci, psikolog, psikometrisi, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal çalışmacı ve psikolojik danışmanlardan oluşur (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Özel eğitim hizmetlerinin amacı; herhangi bir nedenle normal eğitimin gereklerini yerine getiremeyen bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların tanınmalarını yapan, eğitim kurumlarına yönlendirme, yerleştirme ve takip çalışmalarını yürüten kurum Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'dür. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri illerde il merkezinde olabileceği gibi, büyük illerin ilçelerinde de hizmetlerini sürdürmektedir. Okulöncesi eğitim ve ilköğretim okulları bu çocukların kayıtları yaptırmak ve gerekli önlemleri almak durumundadırlar. Alınan tüm önlemlere rağmen okulun programlarından yeterince



yararlanamayan öğrenciler o ildeki yetkili kurul ve ekiplerin incelemeleri sonucu uygun özel eğitim sınıf ya da okullarına yerleştirilebilirler (Eripek, 2003). Ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan bireylerin başvurabilecekleri birçok resmi ve özel kurum mevcuttur. Bu kurumlardan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 7’de bahsedilmektedir. (<https://orgm.meb.gov.tr>; Akkoyun-Kamen, 2007).

### ***Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Başkanlığının Görevleri***

Özel eğitim hizmetleri bölümü, bölüm başkanı, özel eğitimci, psikolog, psikometrisi, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal çalışmacı ve psikolojik danışmanlardan oluşur. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 32. maddesinde bölümün görevleri tanımlanmıştır (bkz. 18.12.2004/25674, Resmi Gazete). Ülkemizde eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK), 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Özürlüler Kanunu ve 2000 yılında yürürlüğe giren 2002 ve 2004 yıllarında ek ve değişiklikler yapılan, Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde açıkça belirtilmiştir. MEB Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine (2006) göre ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitsel tanılama ve değerlendirilmeleri rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim ve değerlendirme kurulu tarafından yapılacağı belirlenmiştir. Yetersizliği olan çocukların, ihtiyaçları olan özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için, öncelikle tanılamaya dayalı olarak değerlendirilmeleri şarttır. Bu konuda öncelikli sorumluluk Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’ne verilmiştir.

Özel eğitim değerlendirme kurulu, rehberlik ve araştırma merkezi müdürünün görevlendireceği müdür yardımcısı ya da bölüm başkanı başkanlığında, Özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, Psikolojik ölçme araçlarını kullanabilen bir rehber öğretmen, görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen, bulunması halinde gezerek özel eğitim veren bir sınıf öğretmeni, bireyin velisi ve varsa bir çocuk gelişimcisi ve eğitimcisi oluşur (MEB, RAM açma yönergesi, 2006).

Özel eğitimde bireye tanı koyma ve değerlendirme, eğitimin başlama aşamasından itibaren özel eğitim devam ettiği sürece tekrarlanmasını gerektiren bir dizi çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci, engelli ya da risk durumunda olduğu şüpheli edilen çocukların ilk tanı ve teşhislerinden başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme ve yerleştirme aşamalarından oluşur. Bu süreçte, çeşitli formal ve informal ölçme araçları kullanılarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, çocuğa tanı konması durumunda, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak, çocuk için en uygun ve en az kısıtlandırılmış eğitim ortamı kararlaştırılmakta ve nihayetinde ailenin de onayı alındıktan sonra çocuk kendisi için uygun olan programa alınmaktadır. Eğitsel tanılama ve değerlendirme bir ekip işidir. Özel eğitim değerlendirme kuruluna üye olan üyelerin dışında gerektiğinde; eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim gibi diğer meslek elemanlarından seçilecek birer kişi, çıraklık ve yaygın eğitime gidecekler için ilgili kurum temsilcisi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin çalıştığı kurumdaki iş yeri temsilcisi kurula üye olarak katılabilir (MEB, Özel eğitim.

hizm. yönet. 2004). Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için eğitsel kararlar öncesinde doğru tanı konması esastır (Kulaksızoğlu, 2003). Özel eğitime başarılı hizmet götürülebilmesi, özel gereksinimli çocuklara yararlı olması için, erken ve uygun teşhis (tanı) yapılması şarttır. Zihinsel engelliler için düzenlenecek eğitim programlarının yapılmasında ilk iş kim ve kime sorusuna cevap verebilmektir. Bunların cevabı uygun teşhis (tanı) ile verilir. Eğitim programlarının diğer öğeleri de teşhis ile belirlenir. Özel eğitimde erken eğitime başlamak ne kadar gerekli ise özel gereksinimli olan çocukların erken teşhisleri de o denli önemlidir. Teşhis aynı zamanda engellilerin, bireysel eğitimlerinin yapılmasında en önemli dayanak olacaktır (MEB 1. Özel Eğitim Konseyi, 1991). Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanınması Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (Eren, 2009: 40). Tanılamada bireyin; tıbbî değerlendirme raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim öyküsü, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır. Milli eğitim müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanınması amacıyla RAM'a yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşırlar (MEB, mevzuat, 2004; 2006, <http://mevzuat.meb.gov.tr>).

### ***Kurumlarda Sosyologların Görevi:***

Sosyolojinin ana konusunu birey-toplum etkileşimleri oluşturur ve bu ilişki, aile ortamından çıkan çocuğun ilk olarak adım attığı sosyal ortam olan Eğitim Kurumlarında başlar. Bu bağlamda Sosyolog, Merkeze gelen öğrenci veya bireyleri aile yapısı, sosyal gelişimi, toplum içindeki konumu, toplum ile uyumu konularında değerlendirecek ve kurumdaki diğer meslek elemanlarına bu konuda önemli dönütler verecektir. Saha çalışması konusunda yoğun eğitim alan ve bu konuda tecrübeli olan sosyologlar, hizmet verdikleri bölgede toplumun ekonomik, sosyal, kültürel, vb. özelliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapacak ve elde ettikleri sonuçlar, danışma hizmeti alan bireylerin topluma kazandırılması aşamasında bilimsel gerçeklik açısından önemli bir dayanak teşkil edecektir. Eğitim kurumlarında toplum yaşamına ilk adımını atan bireylerin sosyalleşmesi ve topluma uyum sürecinde bilimsel açıdan önemli rol üstlenecek olan sosyologlar, konuya sadece birey açısından değil, toplum açısından da bakabilecek, toplum çıkarlarını da göz önünde bulundurarak bireyi yönlendirecektir (<https://www.kamudan.com>).

Sosyoloji, toplum içinde yaşayan birey gerçekliğinde toplumsal davranışı, sosyal olayları, sosyal kurumları ve sosyal değişimleri neden-sonuç içerisinde incelemektedir. Bireyi ve toplumu anlamak ve açıklamak için sosyolojik bakış açısı şarttır. Rehberlik ve psikolojik danışmanın temelini oluşturan bilimsel disiplinlerden birisi de sosyolojidir. Rehberlik hizmeti verilen bireyin, ailesinden başlayarak bütün sosyal çevresi ile etkileşimini bilmeden verilen rehberlik hizmeti yetersiz olabilir. Kurum sosyoloğu, bireyi (öğrenciyi) bütün sosyal çevresiyle

inceleyerek anlamaya çalışır. Bu inceleme, sadece problemlili öğrencileri değil, diğer öğrencileri de kapsar. Eğitim kurumlarındaki tüm öğrenciler taranarak riskli veya dezavantajlı öğrenciler belirlenerek, onlara verilecek danışmanlık hizmeti ile önleyici bir rehberlik hizmeti de sağlanmış olacaktır. Küreselleşme, birey ve toplumları hızla etkilemekte ve değiştirmektedir. Çocuklar ve gençler özellikle internet temelli yeni medya tarafından yönlendirilmektedir. İnternet oyunları bağımlılığı çerçevesinde, şiddet davranışını rol model alan çocuk ve gençlerde şiddet eğilimi ve riskli davranış örüntüleri yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, okullarda verilen rehberlik hizmetinin daha kapsamlı olması gerekmektedir. Bu da ancak, rehberlik servislerinde rehberlik öğretmeni ile eşgüdüm içerisinde görev yapacak olan kurum sosyoloğu ile mümkün olabilir. Sosyolog; bireylerin, kültürlerin, örgütlerin ve sosyal kurumların geliştirdiği süreçleri inceleyerek toplumu ve sosyal davranışları inceler. Anket, gözlem, röportaj ve diğer kaynaklar aracılığıyla veri toplar. Sosyoloji aslında toplum ve birey arasındaki ilişkileri inceler. Davranışlar, etkiler ve sonuçlar gibi toplum ve birey arasındaki etkenlere odaklanır. Sosyoloji toplum ve birey ilişkisini incelediği için ne kadar sınırlayıcı alanı olduğu gözükse de aslında belirli bir alanda sınırlandırılmaz. Sosyologların 21.yüzyılda yeni toplumu tanımlarken kullandıkları “Risk Toplumu” kavramı bağlamında, bütün toplumlar sosyal ve kültürel risk tehdidi ile karşı karşıyadır. Dolayısıyla, Türkiye’nin sosyal ve kültürel risk yapısında gözlemlenen çocuk, ergen ve gençler arasındaki okulu bırakma, şiddet ve suç oranlarındaki artış, çocuk istismarı, tecavüzlerin fazlaşması, parçalanmış ailelerin çoğalması rehberlik sisteminin sosyolojik boyutunun kurum sosyologlarınca yürütülmesi faydalı sonuçlara yol açabilir.

### **Ağrı Rehberlik Ve Araştırma Merkezi**

Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, çalışmalarını, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık hizmetleri yönetmeliği ile Özel Eğitim yönetmeliğine dayalı olarak yürütmektedir. Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde, 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 8 rehber öğretmen, 8 özel eğitim öğretmeni, 1 memur ve 1 yardımcı hizmetler personeli vardır. Burada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve özel eğitim hizmetleri olmak üzere iki farklı başlıkta hizmet sunulmaktadır. Rehberlik hizmetleri bölümü; öğrencilere, velilere, idarecilere ve öğretmenlere yönelik hizmetler sunarken, özel eğitim hizmetleri bölümü ise özel eğitim gerektiren bireylere tanı ve teşhis koymaktadır.

**1. Kurumun vizyonu:** Bilgi çağının gerekli kıldığı; bilgi, değer ve teknolojik gelişmelerin yakından takip edilerek kullanılmasını sağlamak, diğer kurum ve kuruluşlarla birlik ve beraberliğin sağlanarak koordineli bir şekilde rehberlik psikolojik danışmanlık ve özel eğitim hizmetlerinin alanımız içerisindeki tüm bireylere ulaşmasını sağlamak (konferans, seminer, panel, broşür, kitapçık, vs.).

**2. Kurumun misyonu:** Ağrı ili ve ilçe düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve özel eğitim hizmetlerinin, Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak; eğitim- öğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin,

öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizil güçlerine en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yönelik açık bir hizmet haline getirilmesidir.

### **Ağrı Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Özel Eğitim Bölümü 2019 Yılı Çalışmaları**

Bu başlıkta, Ağrı RAM Özel Eğitim bölümünün 2019 yılı çalışmalarına yer verilmiştir. Özel eğitim başlığı altında ise BEP programları, kılavuzlar, özel eğitim sınıfları, destek eğitim sınıfları, özel eğitim programları, RAM yönlendirme formları ve özel eğitimde yönlendirme hizmetleri sunulmaktadır. Ayrıca, özel eğitim dokümanları yer almaktadır.

**Tablo 1. 2019 Tarihinden İtibaren Yapılan Eğitsel Değerlendirme Verileri**

	Kız	Erkek	Toplam
1.Destek Eğitim Önerilen Birey Sayısı	652	1026	1678
2.Bireysel Eğitim Önerilen Birey Sayısı	592	938	1530
3.Bireysel-Grup Eğitimi Önerilmiş Birey Sayısı	56	83	139
4.Grup Eğitimi Önerilmiş Birey Sayısı	0	0	0
5.Toplam İnceleme Sayısı (T.C. Kimlik Numarası Tek Olmak Şartıyla)			1928
Toplam İnceleme Sayısı	820 (%38.1)	1332 (%61.8)	2152 %100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 820 kız öğrenciye (%38.1), 1332 erkek öğrenciye (%61.8), toplamda ise 2152 öğrenciye eğitsel tanı konmuştur. Tanı konulan erkek öğrencilerin sayısı, kız öğrencilere göre bir hayli yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun il bazında farklı nedenleri olabilir. Ayrıca, değerlendirilmesi gereken bir konudur.

**Tablo 2. Eğitsel Tanı ve Değerlendirmelerin Dağılımı**

Eğitsel tanı	Erkek	Kız	Toplam
1.Ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu	38	13	51
2.Görme yetersizliği (Az gören)	23	14	57
3.Bedensel yetersizlik	481	334	815
4.Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	379	239	618
5.Dil ve konuşma güçlüğü	38	25	63
6.İşitme yetersizliği (total)	5	9	14
7.Özel yetenekli birey-zihinsel	4	0	4
8.İşitme yetersizliği (az işiten)	33	36	69
9.Hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu	57	9	66
10.Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik	84	61	145
11.Orta düzeyde otizm spektrum bozukluğu	49	9	58

12.Orta düzeyde zihinsel yetersizlik	219	173	392
13.Özel öğrenme güçlüğü	218	99	317
14.Normal	18	8	26
15.Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)	8	2	10
Toplam	1654 (%61.4)	1031 (%38.3)	2685 %100

Tablo 2’de eğitsel tanılama ve değerlendirmelerin problem türlerine göre dağılımı görülmektedir. Tabloya genel olarak baktığımızda, 1654 erkek öğrenciye (%61.4), 1031 kız öğrenciye (%38.3) olmak üzere 2685 öğrenciye tanı ve teşhis konmuştur. Eğitsel tanı ve değerlendirme sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin sayısı yine kız öğrencilerin iki katına yakın çıkmıştır. Bu durumu ilin kendine özgü farklı özellikleri ile açıklayabiliriz. Erkek öğrencilerden en çok 481 öğrenci ile “bedensel yetersizlik tanısı” konmuştur (%29.08). Kız öğrencilerden en çok eğitsel tanı aynı erkek öğrencilere konduğu gibi 334 öğrenci ile “bedensel yetersizlik tanısı” konduğu görülmektedir (%21.3). Bu durum, çok çocuklu ve kalabalık ailelerde yeterli düzeyde beslenmenin sağlanamadığını göstermektedir. Fizyolojik gelişmenin yeterli düzeyde olmaması, vitamin ve kalori eksikliği beraberinde çok sayıda bedensel, zihinsel, vb. problemlere de neden olduğu aşikârdır. İnsan fizyolojisi ile ruh sağlığı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu doğrultuda Ağrı RAM Özel Eğitim Bölümü tarafından 2019 yılı içerisinde aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

- **Özel eğitim sınıfı ziyaretleri:** Merkez ilçede bulunan 15 özel eğitim sınıfı ziyaret edilerek mevcut problemler ve eksiklikler yerinde tespit edilmiştir.
- **İdarecilere özel eğitim farkındalık seminerleri:** Kuruma bağlı bulunmakta olan 6 ilçedeki tüm okul idarecilerine özel eğitim hakkında bilgilendirme ve özel eğitim bilincini arttırmak amacıyla seminerler düzenlenmiştir.
- **Öğretmen seminerleri:** Ağrı RAM’ın özel eğitim öğretmenleri tarafından Ağrı merkez ilçesinde bulunan toplam 17 okula özel eğitim farkındalığı, bireyselleştirilmiş eğitim programı, destek eğitim odası ve Tam zamanlı kaynaştırma hakkında bilgilendirme seminerleri düzenlenmiş ve bu seminerler sonucunda 432 öğretmene ulaşılmıştır.
- **Evde eğitim hizmetleri:** Kurum tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 49 öğrenciye 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 42, toplamda ise 91 öğrenciye, bedensel ve/veya süregelen rahatsızlığından dolayı evde eğitim hizmeti sunulmuştur. Bu eğitim için toplam 255 öğretmen görevlendirilmiştir.
- **Otizm farkındalık ayında Ağrı RAM tarafından yürütülen faaliyetler:** Otizm farkındalık ayı kapsamında kurum binasının toplantı salonunda rehber öğretmenler, branş ve sınıf öğretmenlerine yönelik bilgilendirme seminerleri yapılmıştır. Ağrı merkez ilçesinde bulunan özel eğitim uygulama okuluna sınıf ziyaretleri düzenlenmiş olup öğretmenlerine ve idarelerine “*Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı (2016-2019)*” hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu amaçla, Ağrı merkez ilçesinde bulunan Selahattin Eyyubi Ortaokulu ve Şehit Hikmet Koman ilkokullarının Otizm (orta-ağır) sınıfına ziyarette bulunmuş öğretmen ve idarecilere bu konu hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu ziyarette okul



öğrencilerine, okul öğretmenlerine ve okul idaresine gerekli bilgilendirmeler yapılmış olup otizm farkındalığı oluşturulması amaçlanmıştır. Ağrı rehberlik ve araştırma merkezinin de otizmli birey ailelerine ve diğer ailelere otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgilendirme semineri yapılmıştır.

### **Ağrı Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Rehberlik Hizmetleri Bölümü 2019 Yılı Çalışmaları**

Bu başlıkta, Ağrı RAM Rehberlik hizmetleri bölümünün 2019 yılı çalışmalarına yer verilmiştir. Rehberlik hizmetleri altında, rehberlik hizmetleri hazırlama, e-rehberlik hizmetleri sunma, rehberlik yönlendirmeleri, rehberlik hizmetleri dokümanları ve sunumlar yer almaktadır. Tüm kademe ve türdeki eğitim kurumlarına yönelik il rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri çerçeve planları hazırlanarak ildeki çalışmaların eşgüdüm halinde çalışmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

#### **5.2.1. Toplantılar**

- **İl danışma komisyonu toplantısı:** Her sene en az iki defa eylül ve haziran aylarında “İl danışma komisyonu” toplantıları düzenlenmektedir. Toplantı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Şube Müdürü Başkanlığında; ilçe şube müdürleri, okul ve ram müdürleri ve rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplantıda il geneli yerel hedefler belirlenmekte, sene başında il geneli yapılacak çalışmalar planlanıp, sene sonunda ise değerlendirme yapılmaktadır. 2019 Eylül toplantısında “Kuşaklararası iletişim” ve “Öz disiplin becerilerinin geliştirilmesi” yerel hedef olarak belirlenmiştir.
- **Rehber öğretmenler toplantısı:** Her sene en az 3 defa eylül, şubat ve haziran aylarında kurumumuz tarafından “Rehber Öğretmenler Toplantısı” düzenlenmektedir. Toplantıda İl Danışma Komisyonunda alınan kararlar rehber öğretmenlere duyurulup, il genelinde ortak yapılacak çalışmalar değerlendirilmekte ve rehber öğretmenler ile fikir alışverişinde bulunulmaktadır.

#### **5.2.2. Kurum İçi Rehberlik Faaliyetleri**

- **Yıllık rehberlik planlarının incelenmesi:** Her sene okullardan gönderilen yıllık rehberlik planları kurumumuz rehber öğretmenleri tarafından incelenerek, okul idarecilerimize ve rehber öğretmenlere yönelik müşavirlik hizmetleri sunulmaktadır.
- **Okul müşavirlik hizmetleri:** Sorumluluk bölgemizde bulunan okullar ile iletişim sağlayarak; plan hazırlama, rehberlik hedefleri, psiko-sosyal müdahale hizmetleri vb. konularda hem idarecilerimize hem de rehber öğretmenlerimize hizmet sunulmaktadır. Ayrıca rehberlik hizmetleri ile ilgili güncel gelişmelerden haberdar edilmeleri sağlanmaktadır.
- **Bireysel rehberlik hizmetleri:** RAM’da görev yapan rehber öğretmenler tarafından okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kapsamındaki öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarında bireysel danışmanlık hizmeti de sunulmaktadır. 2019 yılı içerisinde 10 öğrenci için dosya açılmış ve bireysel psikolojik danışmanlık faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 33 öğrenci, 3 veli ve 14 öğretmene yönelik de tek oturumluk bireysel rehberlik hizmetleri gerçekleştirilmiştir.

### **Tablo 3. Bölüm Tarafından Kullanılan Ölçme Araçları**



Ölçme Aracı	Uygulama Sayısı
Leiter Zekâ Testi	71
Stanford-Binet Zekâ Testi	32
WISC-R Zekâ Testi	1

### Okullarda Gerçekleştirilen Rehberlik Faaliyetleri

Ağrı RAM'ın sorumluluk bölgesinde bulunan okullarda gerçekleştirilecek rehberlik faaliyetleri için talepler doğrultusunda destek verilmektedir. 2019 yılı içerisinde çeşitli konularda 372 öğrenciye rehberlik faaliyetleri (seminer, eğitim, etkinlik vb.) gerçekleştirilmiştir.

- **Mahremiyet eğitimi:** Sevimli Anaokulu velilerine kurumun Rehberlik hizmetleri bölümü uzmanları tarafından “Mahremiyet Eğitimi” verilmiştir.
- **Ergenlik ve gelişim dönemleri:** Kazım Karabekir Ortaokulunda kurumun Rehberlik Hizmetleri Bölümü uzmanları tarafından kız öğrencilere yönelik “Ergenlik ve gelişim dönemi” semineri verilmiştir.
- **Akran zorbalığı ve verimli ders çalışma semineri:** Baloluk İsmet Bulut Ortaokulunda 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine “akran zorbalığı ve verimli ders çalışma semineri” verilmiştir.
- **Verimli ders çalışma semineri:** Baloluk İsmet Bulut Ortaokulunda 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerine “Merkezi sınav sistemi ve verimli ders çalışma semineri” verilmiştir.
- **Ergenlik ve gelişim dönemi semineri:** Baloluk İsmet Bulut Ortaokulu 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik “Ergenlik ve gelişim dönemleri semineri” verilmiştir.
- **Sınav kaygısı ve baş etme yolları:** Baloluk İsmet Bulut Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerine “sınav kaygısı ve baş etme yolları” semineri düzenlenmiştir.
- **Psiko-sosyal destek programı:** Muhammed Celali İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerine “Psiko-sosyal destek programı” kapsamında etkinlik gerçekleştirilmiştir.
- **Projeler:** “Korkmuyorum yalnız değilim”, “potansiyelim farkındayım”, “biz büyük bir aileyiz”, “yaygın eğitimde rehberlik”, “ateşli hastalıklar hakkında bilgilendirme ve tedbir” başlıklarında 5 farklı konuda proje yapılmıştır. Mevzuat konusunda da bilgilendirme hizmetleri vardır.
- **Randevu hizmetleri:** Ayrıca, Ağrı RAM, RAMdevu olarak da hizmet vermektedir.

### Merkezi Sınavlara Yönelik Çalışmalar

- **LGS bilgilendirme çalışmaları:** Rehber öğretmeni olmayan okullarda 2019 Nisan ayı içerisinde 8. sınıf öğrencilerine yönelik “LGS bilgilendirme seminerleri” düzenlenmiştir. Seminer kapsamında 223 öğrenciye ulaşılmıştır.
- **Tercih danışmanlığı:** Tercih Danışmanlığı kapsamında yaz aylarında LGS ve YKS tercih sürecinde il merkezinde tercih danışmanlığı komisyonları oluşturulmuştur. Ağrı RAM, hem kendi bünyesinde tercih masaları oluşturmakta hem de sorumluluk bölgesinde kurulan diğer tercih danışmanlığı komisyonlarının koordinasyonunu sağlamaktadır. Tercih danışmanlığı kapsamında kurum bünyesinde kurulan komisyonda toplamda 334 öğrenci ve 268 veliye destek verilmiştir.

### Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

- **Psiko-sosyal destek programı:** Bakanlık tarafından hazırlanan “Psiko-sosyal destek programı” kapsamında 219 rehber öğretmene yönelik hizmet içi eğitim faaliyeti

gerçekleştirilmiştir.

- **E-Rehberlik eğitimi:** 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla e-rehberlik modülü kullanıma açılmıştır. Modül ile ilgili gerekli bilgilendirmeler 2 günlük eğitimler ile rehber öğretmenlere aktarılmıştır. 6 ilçede toplam 177 rehber öğretmen bu eğitimlere katılmıştır.
- **Oryantasyon çalışması:** Kurum tarafından her sene yeni atanan rehber öğretmenlere yönelik oryantasyon (uyum) çalışması düzenlenmektedir. 2019 Ekim ayında 27 rehber öğretmene yönelik uyum çalışması gerçekleştirilmiştir.
- **Okul idarecileri özel eğitim ve rehberlik farkındalık eğitimleri:** Ağrı RAM'ın sorumluluk bölgesinde bulunan 6 ilçede 358 okul idarecisine yönelik “Özel eğitim ve rehberlik farkındalık semineri” düzenlenmiştir.

### Paydaş Kurumlar İle İşbirliği

- **Köy okulları mahremiyet eğitimleri:** Kurum tarafından Çocuk Koruma Kanunu kapsamında; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ağrı İl Jandarma Komutanlığı ve Ağrı İl Müftülüğü iş birliğiyle “Köy okulları mahremiyet eğitimi” düzenlenmiştir. 2019 Mart ayında başlayan eğitimlerde toplamda 26 köyde 552 öğrenciye ulaşılmıştır
- **Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ile:** 02.10.2019 tarihinde üniversitenin talebi doğrultusunda Sağlık Bilimleri Fakültesinde “DGS Bilgilendirme Semineri” gerçekleştirilmiştir.
- **Denetimli serbestlik müdürlüğü:** Denetimli Serbestlik Müdürlüğü'nün talebi doğrultusunda 47 veliye “Okul ve aile ilişkileri” programı düzenlenmiştir.
- **Bilsem tanıtımları:** Bilsem tanılama ve yerleştirme süreci kapsamında Ağrı BİLSEM ile iş birliği içerisinde sınıf öğretmenlerine yönelik 6 ilçede seminerler düzenlenmiştir. Toplamda 923 öğretmene ulaşılmıştır.
- **Okul Ziyaretleri:** Ağrı Merkez ilçede bulunan okullardaki rehber öğretmenlerimize ve idarecilerimize, iş birliğini arttırmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya yönelik ziyaretler gerçekleştirilmektedir. 2019 Yılı içerisinde 35 okula ziyaretler gerçekleştirilmiştir.

**Yayınlar:** Tedbir Kararları Broşürü, LGS Broşürü, Aralık E-Dergi.

### Araştırmalar

- **Devamsızlık Nedenleri Anketi:** Çocuk Koruma Kanunu kapsamında kurulan komisyonun aldığı karar neticesinde 74 ortaokul ve 28 lisede “Devamsızlık Nedenleri Anketi” uygulanmış, sonuçları Ağrı RAM tarafından hazırlanarak komisyon üyelerine sunulmuştur.
- **Rehberlik ihtiyaçları belirleme anketi:** Ağrı RAM'ın görev alanında bulunan okullarda RİBA Anketleri uygulanmış, sonuçları kurum tarafından rapor haline getirilerek 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ihtiyaç olarak görülen konular, 2019 Eylül ayında İl Danışma Komisyonu'na sunulmuştur

### Sonuç ve Değerlendirme

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) buldukları bölgelerde ilk aşamada doğrudan ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve sonrasında ise İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlıdır. Rehberlik ve Araştırma merkezleri; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme,

tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerir, birey ve ailesine destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar (Özel Eğitim. hizm. yön., 2005). Rehber öğretmenler, RAM'larda sürdürülen hizmetlerde çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Rehberlik ve Araştırma merkezlerinde görev yapan personelin büyük bir kısmını oluşturan rehber öğretmenlerin, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri, iş gören olarak onların, yerine getirdikleri görev ve sorumlulukların etkililiğini ve verimliliğini belirlemekte, aynı zamanda iş doyumları üzerinde de etkili olmaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri, farklı görevleri yerine getirmekten sorumlu olan personeli yönetirler, yöneticisi olduğu RAM'dan hizmet alan birey ve aileleriyle iletişim kurarlar, görevli olduğu RAM'ın sorumluluk alanında bulunan eğitim kurumları, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri vb. kurum ve kuruluşlarla iş birliğine giderler, bunların yanında bürokratik yapının gerektirdiği çerçevede yönetimle ilgili diğer iş ve işlemlerin sürdürülmesini ve denetlenmesini de yaparlar (Topal, 2010). Rehber öğretmenlerin, okullarda öğrencilerin başarı ve akademik gelişmelerine yardımcı olma, meslekî gelişim alanlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, sorunlarını gidermelerinde sistemli ve profesyonel bir yardım verme gibi görevleri vardır (bknz, MEB Reh. Hiz. Yönet., 10.11.2017/30236). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin amaç ve görevleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile açıkça belirtilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için çalışmalar yürütür ve özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirme hizmetlerinin yürütülmesinden sorumludur. Bunun yanı sıra özel eğitim gerektiren bireylere ve bireylerin ailelerine rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar. Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki eğitsel değerlendirme işlemi özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından gerçekleştirilen değerlendirme ayrıntılıdır ve bu süreç bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal yönden değerlendirilmesini gerekli kılan çok yönlü bir değerlendirmedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Modern toplum olmanın gereklerinden biri de, engelli olan bireylerin eğitim hizmetlerinden en üst şekilde faydalanmalarını sağlayıp bu bireylerinde kendi kendilerine yeter hale gelmeleriyle mümkündür. Engelli bireyler için alınacak tedbirlerin erken belirlenip, akademik ve sosyal anlamda daha hızlı gelişme kaydetmeleri ancak tanılamalarının da erken yaşlarda yapılmasıyla mümkün olabilmektedir (Akkoyun-Kamen, 2007). Dolayısıyla bu değerlendirme sonucunda bireyin özel eğitim ihtiyacının olup olmadığı belirlenir ve yetersizliği ile ilgili tanılama işlemi yapılır. Yabancı ülkelerde de özel gereksinimli bireylerin eğitim sistemine dâhil edilmesi için çeşitli çalışmalarda bulunan kurum ve kuruluşlar mevcuttur (Tiryakioğlu, 2009: 31). RAM'ların hitap ettiği kitle dikkate alındığında çok geniş bir nüfus yelpazesinde hizmet ettiği görülmektedir. Bu kurumların önemi gittikçe artmakta, yeni anlayışlara göre düzenlemeler yapılarak dinamik kurumlar haline gelmektedir. Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma alanlarındaki gelişmelere ayak uydurabilecek, bireyin ve toplumun bu konulardaki ihtiyaçlarını

karşılatabilecek, uzmanlığa önem veren ve yapılanmasını da buna göre düzenleyen Rehberlik ve Araştırma Merkezleri birçok konuda araştırılmaya açık bir durumdadır (Özgözcü, 2011: 45; Tatlılıoğlu, 2016).

### **Teşekkür**

Bu çalışmada kullanılan veriler, Ağrı RAM'ın 2019 Eğitim-Öğretim yılında yapmış olduğu rehberlik ve özel eğitim hizmetleri faaliyetlerinden derlenmiştir. Ağrı RAM'a yapmış olduğu çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz.

### **Kaynaklar**

- Ağrı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, <http://agriram.meb.k12.tr>, Erişim Tarihi: 08.02.2020.
- Akkoyun-Kamen, A. (2007). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri: Batı Karadeniz Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bakırcıoğlu, R. (1985). İlköğretimde, Orta Öğretimde ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Bakırcıoğlu Yayınları.
- Cavkaytar, A. & Diker, İ.H. (2005). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara.
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 25 -32.
- Eripek, S. (2003). Zekâ Geriliği Olan Çocuklar. (Ed., A. Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Güven, Uyanık-Balat (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma merkezi Çalışanlarının Görüşleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24, 95-108.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Özel Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 18.12.2004/25674, Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Özel Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 06.06.1997/23011,
- Resmi Gazete, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html>, Erişim Tarihi: 18.02.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Açma Yönergesi, 2008/2610.



- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 10.11.2017/30236.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar. Nisan 2010/2631, Resmi Gazete. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26300.html>, Erişim Tarihi: 17.02.2020.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 1. Özel Eğitim Konseyi Raporlar, Görüşmeler, Kararlar. MEB 13–15 Mayıs 1991, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, Ankara, 2004.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özgözcü, S. (2011). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Örgüt Kültürü, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* (BAED), 2 (4), 27-48.
- Özgüler, E.B. (2003). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Karşılaştıkları Yönetmel Stres Kaynakları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tatlıoğlu, K. (2016). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin İşlevi Üzerine Bir Değerlendirme: Çorum RAM Örneği. Uluslararası Bütün Yönleriyle Çorum Sempozyumu, 28-30 Nisan 2016, Hitit Üniversitesi, Çorum, s. 745-769.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümünün Sorunlarını Algılamaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topal, H. (2010). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Vuran, S. & Sarpdağ, D (2001). Özürlülerle İlgili Son Yıllarda Yapılan Yasal Düzenlemelerin Eğitim Hizmetleri Açısından Değerlendirilmesi, 10.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Hatay.

### **Çevrimiçi Kaynaklar**

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>, Erişim Tarihi: 18.02.2020.

<http://www.ustunyetenekliyiz.biz/index.php/baglant-lar/ram/190-rehberlik-ve-arastirma-merkezinin-gorevleri>, Erişim Tarihi: 18.02.2020.



[http://corumram.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar-icerikler/kurumumuz-tarihcesi](http://corumram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar-icerikler/kurumumuz-tarihcesi), Erişim Tarihi: 18.02.2020.

<http://orgm.meb.gov.tr/>, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Erişim Tarihi: 17.02.2020.

<http://cankayaram.meb.k12.tr/mebiysdosyalar/06/06/119806/icerikler/rehberlik-ve-psikolojik-dansma-hizmetleri>, Erişim Tarihi: 18.02.2020.

<http://keciorenram.meb.k12.tr/mebiysdosyalar/06/15/332646/icerikler/ozel-egitim-hizmetleri-bolumu>, Erişim Tarihi: 18.02.2020.

<https://www.kamudan.com/guncel/sosyologlar-rehberlik-arastirma-merkezlerine-ram-entegre-edilmelidir-h10494>, html Erişim Tarihi: 10.11.2021.



## Dinamik Kariyer Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Arş. Gör. Gözde Tekbaş, Arş. Gör. Zeynep Öznur Ergin*

### Özet

İş yaşamının dinamik doğası, kariyer uyumu ve kararı üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Nesne İlişkileri Kuramına göre kariyerle ilgili süreçlerde, nesne ile kurulan ilişkilerin ve bilinçdışı faktörlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu iş, onun sembolik bir nesnesi olabilmektedir. Bu bağlamda nesne ile kurulan ilişkiler dört faktörde (gerçek onarım, manik onarım, mâni ve imrenme) tanımlanmaktadır. Gerçek onarım yapılan hataların sorumluluğunu alabilmeyi, manik onarım ise suçluluk duygularıyla hareket etmemeyi ve kişide gerçekçi olmayan özgüven duygusunu temsil etmektedir. Diğer açıdan mani, kişinin hedeflerini gerçekleştirememe durumunu reddetmesi ve çeşitli savunma mekanizmaları kullanması haliyken, imrenme başkalarının başarılarını istememe ve eksikliğinden beslenme halidir. Bu nedenle kariyer sürecinde bilinç dışı faktörlerin anlaşılması etkili bir stratejiyle bireylerin çalışma yaşamlarını, mesleki kimliklerini ve kariyer yolculuklarını şekillendirmelerine yardımcı olarak, sağlıklı kariyer hedefleri oluşturmalarında yol gösterici olabilecektir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmakta ve kariyer danışması alanına yeni ve faydalı bir ölçme aracı kazandırılacağı düşünülmektedir. Yöntem: Çalışma 210 (%57.6 kadın, %42.4 erkek) katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 45 arasında değişmektedir. Yaşların dağılımı ise 18-24 yaş (%18.1); 25-29 yaş (%56.7); 30-39 yaş (%21); 40-45 yaş (%4.3) olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışması kapsamında ilk olarak “Dinamik Kariyer Ölçeği” nin izni alınmış ve çeviri-geri çeviri aşamaları tamamlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak ölçeğe son hali verilmiştir. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Dinamik Kariyer Ölçeği (DKÖ) ve ölçüt-uyum geçerliğini değerlendirmek amacıyla Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği (KUYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA), ölçüt-uyum geçerliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analiziyle ve güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik analizi ile test edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılmıştır. Bulgular: Ölçeğin, Türk örneklemini üzerinde dört faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA analizi sonucunda  $\chi^2=278.27$ ,  $\chi^2/df=2.84$ , CFI=.93, NNFI=.91, RMSEA=.10 (%90 GA:.08 ile .11) ve SRMR=.07 uyum indekslerinden bazı değerlerin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Buna göre, programın ürettiği modifikasyon önerileri incelenmiştir. Aynı alt ölçekte yer alan 4. Madde ile 8. madde ve 12. madde ile 16. Madde arasında hata kovaryansları eklenerek analiz yeniden yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yeni uyum değerleri  $\chi^2=245.43$ ,  $\chi^2/df=2.56$ , CFI=.94, NNFI=.93, RMSEA= .08 (%90 GA:.07 ile .10) ve SRMR= .07 kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde, madde faktör yükleri .47 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçüt-uyum geçerliği kapsamında KUYÖ alt ölçekleri ile DKÖ alt ölçekleri arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki bulunmuştur. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin imrenme, manik onarım, gerçek onarım ve mani alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .68, .82 ve .74



bulunmuştur. Sonuç: Bu çalışma, bireylerin kariyer uyum süreçlerine etki eden bilinçdışı dinamiklerin rolünü değerlendirmede Dinamik Kariyer Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve Türk kültüründe kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu ölçme aracı ile araştırmacılar, kariyer kararında etkili olan bilinçdışı süreçleri daha somut inceleme fırsatı bulabilir ve buna uygun müdahale çalışmaları yürütebilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer uyumu, kariyer kararı, nesne ilişkileri, bilinçdışı faktörler

## Turkish Form of Dynamic Career Scale: Validity and Reliability Study

### Abstract

The dynamic nature of work-life makes it necessary to examine the factors that affect career adjustment and decision. According to the Object Relations Theory, the relations established with the object and unconscious factors have an important role in career-related processes. The work that an individual has can be a symbolic object of him. In this context, the relationships established with the object are defined in four factors (true reparation, manic reparation, mania, and envy). True repair represents taking responsibility for the mistakes made, while manic repair represents not acting with feelings of guilt and unrealistic selfconfidence in the person. On the other hand, mania is the state of rejecting the failure to achieve one's goals and using various defense mechanisms, while envy is a state of not wanting the success of others and feeding on their lack. For this reason, understanding unconscious factors in the career process will help individuals shape their working lives, professional identities, and career journeys with an effective strategy, and can guide them in creating healthy career goals. It is aimed to adapt the scale developed in this direction to Turkish culture and it is thought that a new and useful measurement tool will be gained in the field of career counseling. Method: The study comprised 210 (57.6% female, 42.4% male) participants. The ages of the participants ranged from 18 to 45. The age distribution is 18-24 years (18.1%); 25-29 years (56.7%); 30-39 years (21%); 40-45 years (4.3%). Within the scope of the adaptation study, the permission of the "Dynamic Career Scale" was obtained first and the translation-back translation phases were completed. Then, the final version of the scale was determined by taking expert opinion. In the study, Personal Information Form, Dynamic Career Scale (DCS), and Career Adaptation Abilities Scale (CAAS) were used to evaluate criterion-fit validity. The construct validity of the scale was tested with confirmatory factor analysis (CFA), criterion-conformity validity was tested with Pearson Product-Moment Correlation analysis and reliability was tested with Cronbach Alpha reliability analysis. SPSS 22.0 and LISREL 8.80 package programs were used in the analysis of the data. Results: As a result of the CFA analysis performed to confirm the four-factor structure of the scale on the Turkish sample, some of the values in the fit indices of  $\chi^2=278.27$ ,  $\chi^2/df=2.84$ , CFI=.93, NNFI=.91, RMSEA=.10 (90% CI:.08 with .11 ) and SRMR=.07 were found to be not at an acceptable level. Accordingly, the modification suggestions produced by the program were examined. The analysis was repeated by adding error covariances between the 4th item and 8th item, and between the 12th item and 16th item in the same subscale. As a result of the analysis, new fit values  $\chi^2=245.43$ ,  $\chi^2/df=2.56$ , CFI=.94, NNFI=.93, RMSEA= .08 (90% CI:.07 to .10) and SRMR= .07 were found to be acceptable. When standardized coefficients are examined, item factor loads vary between .47 and .81. Within the scope of criterion-conformity validity, a positive and significant relationship was found between the subscales of CAAS and the subscales of DCS. Within the scope of reliability studies, the internal consistency coefficients of the envy, manic repair, true repair, and mania subscales of the scale were found to be .83, .68, .82, and .74, respectively. Conclusion: This



study reveals that the Dynamic Career Scale is a valid and reliable measurement tool and can be used in Turkish culture in evaluating the role of unconscious dynamics affecting the career adaptability processes of individuals. With this measurement tool, researchers can find the opportunity to examine the unconscious processes that are effective in career decisions more concretely and can carry out appropriate intervention studies.

**Keywords:** career adaptability, career decision, object relations, unconscious factors

## Giriş

İş yaşamın hızlı ve dinamik doğası, bireylerin kariyer kararı verme süreçlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır (Gokuladas, 2010; Akosah-Twumasi vd., 2018). Kariyer kararı verme sürecinde çevresel veya bireysel birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlere etki eden bilinçdışı süreçler, yaşanan belirsizlikler ve iç engeller kariyer karar verme sürecini sekteye uğratabilmektedir (Arslan ve Demir, 2020; Shimaoka, 2015). Psikodinamik bakış açısında nesne ilişkileri kuramının, belirsizliklerle ilgili yaşantılara açıklık getirebileceğine ilişkin vurgusu kariyer kararlarının ardındaki dinamik süreçleri anlamlandırmaya katkı sağlayacaktır.

Nesne ilişkileri kuramı, bilinçdışı yaşantıların çocukluktan yetişkinliğe kadar olan tüm zihinsel süreçlerin temelini oluşturduğunu vurgulamakta ve insanların iç dünyasını anlamlandırmaya çalışan bir model önermektedir (Klein, 1940). Bireyin çocukluktan itibaren belirli bir nesneyi içine alması, onunla kendini özdeşleştirmesine neden olabilmektedir. İyi bir nesne, kişinin olumlu duygulanım ve yüksek bir öz değere sahip olmasını ve kariyer kararı verirken olumlu duygulanımların etkisini gösterebilmesine yol açmaktadır. Nesne kötü ise, olumsuz duygulanımlar olumsuz yaşantıları beraberinde getirebilmekte ve bireyin başarısızlıklarla mücadelesini daha güç kılabilmektedir. Bu doğrultuda, kariyer kararı verme sürecinde olan birey daha depresif ve yıkıcı duygularla karşılaşmaktadır (Foulkes ve Pines, 2018; Kernberg, 1995)

Klein'in nesne ilişkileri teorisi psikodinamik anlamda kariyerle ilişkili olabilecek dört temel faktör ortaya koymaktadır. Gerçek onarım, manik onarım, mani ve imrenme olarak adlandırılan bu faktörler birbiriyle ilişkili sembolik dinamikler olarak ele alınabilir. Gerçek onarım temel anlamda suçluluk duygularına tahammül etme ve yapılan hataların sorumluluğunu alma kapasitesini içermektedir. Gerçek onarımda, istenmeyen ya da duygusal olan durumları dışsallaştırmaktan ziyade kişinin kendi eylemleri için sorumluluk alma eğilimine vurgu yapılmaktadır. Bu eğilim işte ısrarı arttırmaktadır ve bireylerin iş yaşamında daha iyi bir performans ve iş tatmini yaşayabileceği görüşünü desteklemektedir (Marcus, 2017). Aynı zamanda minnettarlık ve fedakârlıkla iç içe olan gerçek onarımda, bireylerin işbirlikçi ve toplum yanlısı davranışlar sergileme olasılığı artmaktadır (Lehman vd., 2015). Bu sayede iş yerindeki bireyler arasında, sosyal destek ve yardımlaşma bağlarının güçlendiği belirtilmektedir (Caputo, 2015 ; Marcus, 2017).

Manik onarım, gerçek onarımdan farklı olarak suçluluk duygularıyla hareket etmemeyi ve narsistik bir yönü simgelemektedir (Lapierre, 1989). Diğer bir ifadeyle, kişinin suçluluk duygularını hafifletmenin, güveni artırmanın ve çalışma ortamlarında umudu korumanın bir yolu olarak hizmet etmektedir. Fakat tüm bunların yanında çok yüksek ve idealleştirilmiş hedefler davranışlarda aşırılığa sebep olabilmektedir. Manik onarımı yüksek olan bir kişi bu nedenle gerçekçi olmayan öz güven duygusuna kapılabilmektedir. Ayrıca, başarısızlıklar ve kayıplar karşısında herhangi bir şekilde tepki verilmediği için, manik onarım sergileyen

insanlar, işyerinde empati ile ilişkide bulunma kapasitesinden yoksun bireyler olarak tanımlanmaktadır (Levin ve Gati, 2015; Johnson, 2005 ).

Diğer bir faktör olarak kabul edilen mani, egonun onarım yapma kapasitesine inancın kaybedilmesi durumunda devreye giren gerileyici bir süreci temsil etmektedir (Klein, 1935). Mani ile birey, öncelikle depresif duygulardan kaçmak için bölme ve inkar gibi savunma mekanizmalarını kullanmaya yönelmektedir. Bu aşamada birey sırasıyla bağımlılık, acı çekme ve suçluluk duygusuna karşı koymanın yolları olarak kontrol, zafer ve aşağılamadan oluşan üçlü duygularla süreci kontrol etme çabasına girmektedir. Bu tür savunma mekanizmaları, bireylerin sağlıklı kariyer kararı verme süreçlerinde, etkili olan stratejileri uygulamalarını engelleyebilmektedir. Mani yaşayan bireyler işten çıkma ve daha kaçınılmaz tarzda stratejiler kullanma eğiliminde olmaya devam ederler (Caputo vd., 2020). İnkâr eden ve mani temelli savunma mekanizmalarını kullanan insanlar, hedeflerini gerçekleştiremediklerini kabul etmemekte ve iş yaşamında giderek daha verimsiz olmaktadırlar (Kets de Vries, 2010).

Nesne ilişkilerinin dinamik yaklaşımlarıyla kariyeri ilişkilendiren dört faktörden sonuncusu olan imrenme, başka birinin sahip olduğu bir şeyi bozma dürtüsü ve bu dürtüyle birlikte açığa çıkan kızgınlık duygularıyla ilişkilendirilmektedir (Tangney ve Salovey, 1999). İmrenme duygusu yaşayan bir kişi, başkasının başarısına ya da sahip olduklarına karşı aşırı bir arzu duymakta ve buna sahip olamayacağını anladığı zaman diğerinin eksikliğini istemektedir (Parrott ve Smith, 1993). Maniden farklı olarak imrenme yaşayan bireylerde, başarısızlıkları tolere edebilmek adına bir başkasının eksikliklerinden beslenme durumu vardır. Bu bağlamda, bireyin elde edemeyeceği iyi ve yüksek statüyü yok etmek için mücadele etmesi, imrenme faktörünü oluşturmaktadır (Parrott ve Smith, 1993).

İmrenme yaşayan bireylerde, yüksek düzeyde iş tatminsizlikleri, işten ayrılma düşüncelerinde artışlar (Erdil ve Müceldili, 2014), sosyal ve duygusal bağlardan kopuş, diğerlerini sabote etmeye yönelik faaliyetlerde artış ve daha düşük kariyer uyum yeteneği gösterme gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Caputo, 2014 ). Tüm bunların yanında imrenme yüzünden bireyler diğer çalışma arkadaşlarının yüksek statüsüne karşı düşmanlık gösterme ve terfi alan çalışanlardan hoşlanmama eğiliminde olmaktadırlar. Bu durum tacizlere, dışlanmalara ve örgütsel düzeyde iş tatminsizliğine neden olabilmektedir (Kets de Vries, 2010 ). İmrenme duygusu yaşayan bireylerin aynı zamanda hırs, boyun eğmeme ve yıkım içeren davranışlar sergiledikleri ve rekabetçi bir eğilim içerisinde oldukları görülmektedir (Alicke ve Zell, 2008; Hill ve Buss, 2008).

Alan yazında kariyer kararlarıyla ilgili çalışmalar bilinç dışı faktörlerin önemine vurgu yapmakla birlikte bahsedilen bilinç dışı süreçlerin dahil edildiği çalışma sayısı henüz yeterli değildir (Diamond vd., 2016; Driver, 2017). Bireylerin gündelik kararlarına etki eden psikodinamik faktörlerin kariyer kararları üzerine etkisinin incelenmesi alan yazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Türkiye'deki alan yazınında bu konuyla ilgili bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Yurt dışı alan yazınında ise sınırlı sayıda çalışma mevcut olup bu çalışma bulgularına göre bilinç dışı faktörler, bireylerin motivasyon süreçlerine etki etmekte ve onların



işlerinden, yöneticilerinden veya kuruluşlarından beklentilerini sorgulamalarına yol açabilmektedir (Driver, 2017; Spicer vd., 2016). Birey seçtiği meslekle geçmişini detaylandırmaya ve gelecekteki ilişki ağını genişletmeye çalışır. Bu durum, bireyin öznel istekleriyle, sosyal dünyada ve iş dünyasında yer alan diğer yetişkinlerle olan ilişkilerini dikkate alarak, bilinçdışı gerçekleşmektedir. Bu nedenle kariyer süreçlerinde bilinçdışı faktörlerin anlaşılması, çalışanların yaşamlarını, profesyonel kimliklerini ve kariyer deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Lehman vd., 2015). Bu amaçla Caputo vd. (2020) tarafından geliştirilen Dinamik Kariyer Ölçeği alan yazındaki bu boşluğu doldurmak için önemli bir adım olmuştur. Kariyer karar verme sürecinde Klein'in nesne ilişkileri teorisini temel alarak geliştirdiği ölçme aracı bireylerin bilinçdışı dinamiklerini daha somut ele alabilmeye olanak sağlamaktadır. Ayrıca bireyin olumsuz duygulanımına sebep olduğu nesnesiyle kurduğu ilişkinin onarılması sağlanabilecektir. Bu nedenle alan yazında kariyer karar verme süreciyle ilgili olarak hem bilinçdışı çalışmaların eksikliğini azaltabilmek hem de karar süreçlerine psikodinamik faktörleri daha somut dahil edebilmek adına, bu ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanması işe girişlerde ya da işi sürdürmede çalışmacılara katkı sunacaktır. Aynı zamanda kariyer danışmanlığı alanında çalışanlar için yeni ve faydalı bir ölçme aracı sağlanmış olacaktır.

## Yöntem

### Çalışmanın Örnekleme

Çalışma kapsamında, Caputo vd. (2020) tarafından belirlenen örneklemin demografik özellikleri dikkate alınarak, yaş aralığı 18-55 arasında değişen 120 kadın ve 90 erkek toplam 210 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örnekleme katılanların hepsi hali hazırda bir işte tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak çalışmaya devam etmektedir. Katılımcılardan araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onam formunu okuyup onaylamaları istenmiştir. Etik izinler alındıktan sonra uyarlanan Dinamik Kariyer Ölçeği (DKÖ), geliştirici yazar Andrea Caputo'nun onayıyla katılımcılara uygulanmıştır. Örneklemin yaş ortalaması 25.36 (Ss=3.67)dir. Katılımcıların %52.6'sı (N=110) Kamu sektöründe, %47.4'ü (N=100) de özel sektörde çalışmakla beraber bu çalışanların %87.2'si (N=185) tam zamanlı, %12.8'i (N=25) yarı zamanlı olarak çalışmalarını sürdürmektedirler.

### Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu.* Araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında oluşturulan kişisel bilgi formu, cinsiyet, yaş, çalışma süresi, eğitim düzeyi, çalışılan sektör ve çalışma zamanı sorularını içermektedir.

*Dinamik Kariyer Ölçeği (DKÖ).* Caputo vd. (2020) tarafından geliştirilen Dinamik Kariyer Ölçeği “gerçek onarım”, “manik onarım”, “mani” ve “imrenme” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte dört adet yönerge bildiren ifade ve ifadelere verilebilecek dörder yanıtla toplam 16 madde yer almaktadır. Dörder yanıt bahsedilen her bir boyutu temsil etmektedir. Örneğin “Yetenekli olduğumu biliyorum ve istediğim şeyi başaracağım.” maddesi “Çok çalıştığınıza inanmanıza rağmen beklediğiniz terfi alamadınız.” madde kökü altında “manik

onarım” boyutunu ölçmeyi hedeflemektedir. Benzer şekilde “Biliyordum. Zaten kimse daha iyi bir iş yapamazdı.” maddesi “Çok çalıştığınıza inanmanıza rağmen size verilen bir işi başaramadınız” madde kökü altında “imrenme” boyutunu ölçmeyi hedefleyen bir ifadedir. Ölçek “1 hiç yansıtmıyor” ile “7 tamamen yansıtıyor” arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan ise 28’dir. Alınan yüksek puanlar bireylerin o boyuttaki özelliği en fazla gösterdiğini ifade etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında iki çalışma yürütülmüştür. İlk çalışmada 260 çalışan bireye (157 kadın, 103 erkek) ulaşılarak, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, dört alt boyuttan oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %58 bulunmuş ve faktör yüklerinin .31 ile .89 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı mani, imrenme, manik onarım ve gerçek onarım alt boyutları için sırasıyla .60, .76, .79, .76 bulunmuştur. Test tekrar test analizi sonucunda, 52 bireye uygulanan ölçeğin dört alt boyut için güvenilirlik katsayısı sırasıyla .63, .78, .68, .66 bulunmuştur. İkinci çalışmada 196 bireye ulaşılmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu modelin uyum değerleri,  $\chi^2= 160.42$ , Normlaştırılmış  $\chi^2 = 1.64$ , CFI= .94, TLI= .93, RMSEA=. 06 (%90 GA: .04 ile .07), SRMR= .05 bulunmuştur. Ayrıca faktör yüklerinin .61 ile .82 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı mani, imrenme, manik onarım ve gerçek onarım boyutları için sırasıyla .75, .83, .76, .76 bulunmuştur.

*Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği.* Savickas ve Porfeli tarafından geliştirilmiş olan Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği (KUYÖ), Büyükgöze-Kavas (2014) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları kapsamında ele alınmıştır. Dört boyutlu toplam 24 maddeden oluşan ölçek, “1 güçlü değil” ve “5 çok güçlü” olarak, beşli likert tipi derecelendirilmektedir. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde dört boyutlu modelin uyum değerleri,  $\chi^2= 833.063$ , Normlaştırılmış  $\chi^2 = 3.36$ , RMSEA = .060, SRMR = .049, CFI = .90 bulunmuştur. Kariyer uyumuna etki eden faktörleri ölçmeyi amaçlayan ölçeğin dört alt boyutunu güven, ilgi, merak ve kontrol oluşturmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarındaki toplam puanın yüksek olması bireyin kendini o alt boyuta ilişkin olarak güçlü bulduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olurken, merak, güven, ilgi ve kontrol boyutlarında katsayılar sırasıyla .81, .81, .78, .74’tür.

### **Uyarlama Çalışması**

Çalışma kullanılan Dinamik Kariyer Ölçeğinin (Caputo vd., 2020) Türkçeye uyarlama sürecinde Sousa ve Rojjanasrirat, (2011) tarafından bahsedilen dört basamaklı ölçek uyarlama süreci izlenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak orijinal ölçeğin iki İngilizce çevirmen ve bir İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış, ikinci olarak elde edilen çeviriler çalışmacılar tarafından değerlendirilmiş ve hem yetersiz ifadeleri hem de tutarsızlıkları tespit etmek ve çözmek için her versiyon orijinal ölçek ile karşılaştırılmıştır. Uygun bulunan nihai çeviri hem orijinal ölçek diline hem hedef dile hâkim profesyonel iki dil uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. İlk aşamayla benzer olarak tüm versiyonlar orijinal ölçekle

karşılaştırılmıştır. Dördüncü aşamada yapılan geri çeviri çalışmacılar tarafından gözden geçirmiştir. Elde edilen çeviri son olarak dört farklı uzman görüşü alınarak kontrol edilmiştir. Nihai hali oluşturulan ölçeğin çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur. Hazırlanan uyarlama ölçek, etik kurul uygulama izinleri alındıktan sonra orijinal geliştiricisi Andera Caputo tarafından onaylanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Veri toplama araçları gönüllülük koşuluyla, ilgili kişilerle paylaşılmıştır. Ölçme araçlarının doldurulmasından önce, katılımcılara çalışmanın amacı ve kullanılan ölçekler hakkında gerekli bilgilerin yer aldığı bilgilendirme metni okutulmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışmada Dinamik Kariyer Ölçeği'nin (DKÖ) yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek için katılımcılara Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçüt geçerliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analiziyle ve güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik analizi ile test edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılmıştır.

## Bulgular

### Dilsel Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği çalışmaları kapsamında ölçek maddeleri toplam dokuz kişi tarafından görüş alınarak nihai forma eklenmiştir. Dilsel uygunluğu belirlemek amacıyla 1 “uygun değil” 2 “kısmen uygun” 3 “tamamen uygun” olarak üçlü likert tipi derecelendirme yoluyla uzmanlardan fikir alınmıştır. Toplam 18 puan ve üzeri (0.66) puanlanan ölçek maddeleri uygun kabul edilirken, 17 puan ve altında alan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Çalışma bulguları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Dinamik Kariyer Ölçeği Dil Eşdeğerlik Oranları*

Madde	Dilsel Eşdeğerlik
M1	0.751
M2	0.864
M3	0.887
M4	0.898
M5	0.776
M6	0.674
M7	0.898

M8	0.910
M9*	0.597
M10	0.912
M11	0.897
M12	0.888
M13	0.667
M14	0.856
M15	0.871
M16	0.883

\* Yeniden düzenlenen madde

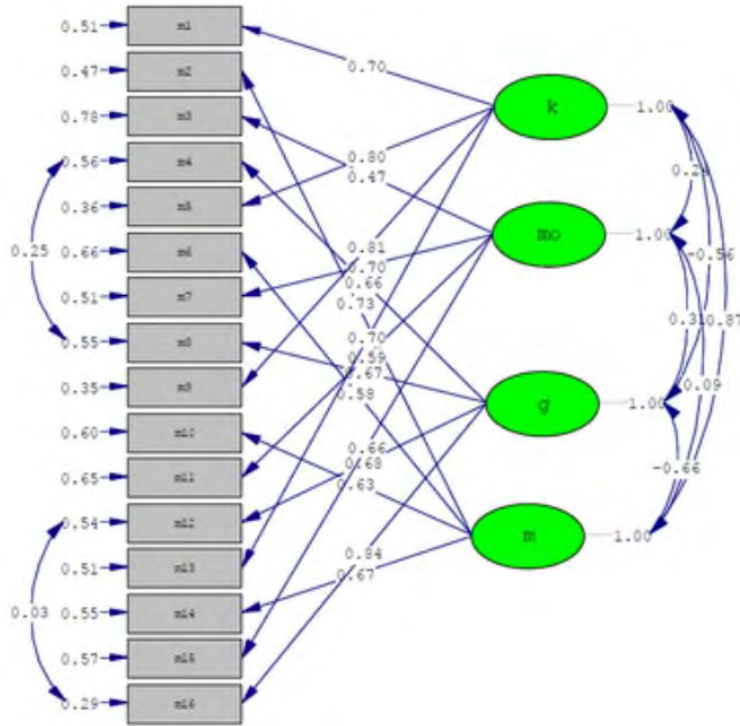
Tablo 1'e göre kriteri karşılamayan 9. madde yönelik, çeviri ve dil bilgisi açıdan yeniden bir revizyon yapılmış ve uzmanlar tarafından onaylanmıştır.

### Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin, Türk örneklemini üzerinde dört faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA analizi sonucunda  $\chi^2=278.27$ ,  $\chi^2/df=2.84$ , CFI=.93, NNFI=.91, RMSEA=.10 (%90 GA:.08 ile .11) ve SRMR=.07 uyum indekslerinden bazı değerlerin kabul edilebilir düzey için sınırda olduğu görülmüştür. Buna göre, programın ürettiği modifikasyon önerileri incelenmiştir. Aynı alt ölçekte yer alan 4. Madde (*Üzgünüm. Kendimi geliştirmek için hatalarım üzerinde çalışmayı deneyeceğim*) ile 8. madde (*Üzgünüm. Hatalarımın üzerinde daha çok çalışacağım*) ve 12. madde (*Kendimi geliştirmek istiyorsam neyi yanlış yaptığımı anlamalıyım*) ile 16. madde (*Gelecekte bunu hak etmek için daha çok çalışmayı denemek zorundayım*) arasına hata kovaryansları eklenerek analiz yeniden yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yeni uyum değerleri  $\chi^2=245.43$ ,  $\chi^2/df=2.56$ , CFI=.94, NNFI=.93, RMSEA=.08 (%90 GA:.07 ile .10) ve SRMR=.07 kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde, madde faktör yükleri .47 ile .81 arasında değişmektedir. Analize ilişkin sonuçlar Şekil 1 'de gösterilmiştir.

### Şekil 1

*Dinamik Kariyer Ölçeğine İlişkin Dört Faktörlü Model: Standardize Edilmiş Katsayılar*



### Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt geçerliği kapsamında KUYÖ ile DKÖ alt ölçekleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2 'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Ölçek ve Alt Ölçeklere İlişkin Korelasyon Değerleri (N=210)*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.İmrenme	-	.70**	.20**	-.48**	-.05	.05	-.06	-.19**
2.Mani	.70**	-	.07	-.52**	.17*	-.09	-.25**	-.27**
3.Manik onarım	.20**	.07	-	.20**	.27**	.31**	.26**	.11
4.Gerçek onarım	-.48**	-.52**	.20**	-	.25**	.12	.18*	.23**
5.İlgi	-.05	-.17*	.27**	.25**	-	.67**	.54**	.39**
6.Kontrol	.05	-.09	.31**	.12	.67**	-	.60**	.29**
7.Merak	-.06	-.25**	.26**	.18*	.54**	.60**	-	.47**
8.Güven	-.19**	-.27**	.11	.23**	.39**	.29**	.47**	-

\*\*p<.01.

\*p<.05.

Tablo 2’de görüldüğü gibi imrenme alt ölçeği ile güven alt ölçeği ( $r=-.19$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde; mani alt ölçeği ile merak alt ölçeği ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ) ve güven alt ölçeği ( $r=-.27$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve önemli ilişkiler bulunmaktadır. Dinamik kariyer ölçeğinin mani ve imrenme alt boyutlarının, kariyer uyum yeteneklerinin alt ölçeklerinden daha farklı bir yapı sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte olumlu bir yapıyı simgeleyen manik onarım alt ölçeği ile ilgi ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ), kontrol ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ) ve merak ( $r=.26$ ,  $p<.01$ ) alt ölçekleri pozitif yönde; gerçek onarım alt ölçeği ile ilgi ( $r=.25$ ,  $p<.01$ ), merak ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) ve güven ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) alt ölçekleri arasında pozitif yönde ve önemli ilişkilerin bulunduğu görülmektedir.

### Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3 ‘de yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Dinamik Kariyer Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizleri*

Ölçek boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı
Manik onarım	4	.68
Gerçek onarım	4	.82
Mani	4	.74
İmrenme	4	.83

Tablo 3’e göre DKÖ’nün imrenme, manik onarım, gerçek onarım ve mani alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .68, .82 ve .74 bulunmuştur.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, yarı zamanlı veya tam zamanlı bir işte çalışan bireylerin kariyer süreçlerine etki eden bilinçdışı faktörlerini ve bu faktörlerin düzeylerini belirlemek amacıyla Caputo vd. (2020) tarafından geliştirilen Dinamik Kariyer Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanarak, geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin kanıtların elde edilmesi amaçlanmıştır. Örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda, ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı ve iç tutarlılık katsayısının kabul edilebilir düzeylerde çıktığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir bir genel uyumdan bahsedebilmek için CFI indeksinin .90-.95 arasında olması gerektiği, .95 ve üzeri olması durumunda mükemmel uyum olarak kabul edileceği (Schermelleh Engel vd., 2003; Tabachnick ve Fidell, 2013) ve RMSEA indeksinin .06’dan küçük, TLI



indeksinin .95'den büyük, SRMR indeksinin ise .08'den küçük olmasının iyi uyum değerlerine işaret ettiği belirtilmektedir (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2013). Browne ve Cudeck (1993) RMSEA değeri için .08'nin altında olmasının kabul edilebilir olduğunu, .10 üzerinde olmasının kötü uyumu gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca birbirleri arasında yüksek düzeyde önemli ilişki olan maddeler için DFA 'da kovaryans oluşturulabileceği ifade edilmektedir (Hooper vd., 2008). DKÖ için yapılan DFA'nın modifikasyon önerileri doğrultusunda 4. Madde ile 8. madde ve 12. madde ile 16. Madde arasında kovaryans oluşturulmuştur. Bu bağlamda ölçeğin dört-faktörlü yapısına ilişkin elde edilen yeni model uyum indekslerinin ( $\chi^2=245.43$ ,  $\chi^2/df=2.56$ , CFI=.94, NNFI=.93, RMSEA=.08 (%90 GA:.07 ile .10), SRMR=.07) ve madde faktör yük değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ölçüt geçerliği kapsamında yapılan analizler sonucunda, Dinamik Kariyer Ölçeğinin alt ölçekleri ile Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeğinin alt ölçekleri arasında negatif ve pozitif yönde, önemli ilişkiler bulunmuştur. KUYÖ'nin güven boyutu ile DKÖ'nin imrenme boyutu arasında negatif yönde önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Başkalarına karşı düşmanca duygu ve davranış gösteren bireylerin, sorunlarla başa çıkabilmede kendilerine veya çevrelerine güven duymadıkları bulgusu (Caputo, 2014; Parrott ve Smith, 1993) bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca mani alt ölçeği, merak ve güven alt ölçekleri ile negatif yönde ilişki göstermektedir. Mani sağlıklı karar verme süreçlerinde işlevsiz stratejilerin uygulandığı bir süreç olması nedeniyle (Caputo vd., 2020), merak ve güven gibi olumlu kariyer süreçlerini engellediği ileri sürülebilir. Bununla birlikte gerçek onarım ve manik onarım alt ölçekleri ile KUYÖ'nün alt ölçekleri arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal formunda yapılan analizler, Dinamik Kariyer Ölçeği ile Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği arasında benzer sonuçların rapor edildiğini göstermektedir (Caputo vd., 2020). Son olarak güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı analiz edilen Türkçe uyarlama formunun, yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için .70 ve üzerinde değer alması gerektiği üzerinde ortak bir görüş olmakla birlikte (Cronbach ve Shavelson, 2004), .65-.80 arasındaki güvenilirlik değerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Kayış, 2010). Bu açıklamalar doğrultusunda DKÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğu kabul edilebilir.

Çalışmanın sonuçlarına ilişkin, araştırmacılara birtakım önerilerde bulunulabilir. Özellikle kariyer psikolojik danışmanlarının, çalışma yaşamında var olan bireyleri etkileyen bilinçdışı süreçleri anlamaya yönelik yapacakları çalışmalar için ekonomik ve somut bir uygulama sunan Dinamik Kariyer Ölçeğini kullanmaları ve elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda, önleme ve müdahale çalışmalarını yürütmeleri sağlanabilir. Bu kapsamda Dinamik Kariyer Ölçeğinin ön test ve son test olarak uygulandığı deneysel çalışmalar tasarlanarak, buna yönelik müdahalelerin etkililiği test edilebilir. Aynı zamanda çalışan yetişkinlerde bilinçdışı süreçlerin zaman içerisinde değişimini ortaya koyabilmek amacıyla boylamsal çalışmaların planlanması sağlanabilir.



Çalışmanın birtakım sınırlılıkları da mevcuttur. Çalışma kapsamında toplanan veriler Covid-19 pandemi şartlarından dolayı çevrimiçi anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Çevrimiçi anket, ekonomik ve kolay veri toplamaya olanak verse de internete ulaşım konusunda sorun yaşayabilecek kişilerin çalışmaya dahil olamamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle daha sonraki araştırmalarda, sınırlılıkların azaltılabilmesi için farklı veri toplama yolları uygulanabilir. Ayrıca ulaşılan örneklem sayısının artırılarak, farklı çalışma sektöründeki kişiler üzerinde uygulanması sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T. I., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. S. (2018, July). A systematic review of factors that influence youths career choices—the role of culture. In *Frontiers in Education* (3), 58. Frontiers.
- Alicke, M. D., & Zell, E. (2008). Social comparison and envy. In R. H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* (pp. 73–93). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327953.003.0005>
- Arslan, E., Demir, H. (2020). The effect of decision-making styles of managers on employees' motivation and performance. *Kocatepe İBBF Dergisi*, 22(2), 115–131.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2 ed.). Guilford publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Büyüköze-Kavas, A. (2014). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale-Turkish Form and its relation to hope and optimism. *Australian Journal of Career Development*, 23, 125-132. <https://doi.org/10.1177/1038416214531931>
- Caputo, A. (2014). The social construction of envy in scientific community: An analysis of scholarly psychological publications. *Studia Psychologica*, 56(2), 109. <https://doi.org/10.21909/sp.2014.02.654>.
- Caputo, A. (2015). The relationship between gratitude and loneliness: The potential benefits of gratitude for promoting social bonds. *Europe's Journal of Psychology*, 11(2), 323–334. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i2.826>.
- Caputo, A., Fregonese, C., & Langher, V. (2020). Development and validation of the Dynamic Career Scale (DCS): a psychodynamic conceptualization of career adjustment. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(2), 263–292. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09403-5>
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391–418. <https://doi.org/10.1177/0013164404266386>
- Diamond, M., Allcorn, S., & Stein, H. (2016). The surface of organizational boundaries: A view from psychoanalytic object relations theory. *Human Relations*, 57(1), 31–53. <https://doi.org/10.1177/0018726704042713>.
- Driver, M. (2017). Motivation and identity: A psychoanalytic perspective on the turn to identity in motivation research. *Human Relations*, 70(5), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0018726716669577>.

- Erdil, O., & Müceldili, B. (2014). The effects of envy on job engagement and turnover intention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.050>.
- Foulkes, E., Pines, M. (2018). *The group as matrix of the individual's mental life*. Routledge.
- Gokuladas, V. K. (2010). Factors that influence first-career choice of undergraduate engineers in software services companies. *Career Development International*, 15(2), 144–165. <https://doi.org/10.1108/13620431011040941>
- Hill, S. E., & Buss, D. M. (2008). The evolutionary psychology of envy. In R. H. Smith (Ed.), *Envy: Theory and research* (pp. 60–70). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327953.003.0004>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Johnson, S. L. (2005). Mania and dysregulation in goal pursuit: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 241–262. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.11.002>.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlilik Analizi. Ş. Kalaycı (Yay. haz). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri içinde* (ss. 403-419). Asil Yayıncılık.
- Kernberg, O.F., (1995). *Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*. Rowman Publishers.
- Kets de Vries, M. F. R. (2010). *Reflections on leadership and career development*. Wiley.
- Klein, M. (1935). A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states. *International Journal of Psychoanalysis*, 16, 145–174.
- Klein, M. (1940). Mourning and its relation to manic-depressive states. *International Journal of Psychoanalysis*, 21, 125–153.
- Lapierre, L. (1989). Mourning, potency, and power in management. *Human Resource Management*, 28(2), 177–189. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930280205>.
- Levin, N., & Gati, I. (2015). Imagined and unconscious career barriers: A challenge for career decision making in the 21st century. In K. Maree & A. Di Fabio (Eds.), *Exploring new horizons in career counseling* (pp. 167–188). Sense. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0_10).
- Lehman, Y. P., Ribeiro, M. A., Uvaldo, M. C. C., & Silva, F. F. (2015). A psychodynamic approach on group career counseling: A brazilian experience of 40 years. *International*



*Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 23–36.  
<https://doi.org/10.1007/s10775-014-9276-0>.

Marcus, P. (2017). *The psychoanalysis of career choice, job performance, and satisfaction: How to flourish in the workplace*. Routledge.

Parrott, W. G., & Smith, R. H. (1993). Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 906–920. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.906>

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.

Shimaoka, M. (2015). Strategic Career Planning for Physician-Scientists. *Journal of Orthopaedic Science*, 20(3) 452-456. <https://doi.org/10.1007/s00776-015-0697-5>

Sousa, V.D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>

Spicer, A., Alvesson, M., & Kärreman, D. (2016). *Extending critical performativity*. *Human Relations*, 69(2), 225–249. doi:10.1177/0018726715614073

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 ed.). Pearson Boston.

Tangney, J. P., & Salovey, P. (1999). Problematic social emotions: Shame, guilt, jealousy, and envy. In R. M. Kowalski & M. R. Leary (Eds.), *The social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology* (pp. 167–195). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10320-006>

## Benlik Düzenleme ve Aile: Ailenin Benlik Düzenleme Gelişimine Etkileri ve Eşler Arası İlişki Açısından Benlik Düzenlemenin Önemi

*Lisansüstü Öğrencisi Büşra Nur Doğan*

### Özet

Aile, birçok becerinin kazanılma sürecinde olduğu kadar benlik düzenleme becerisinin gelişmesinde de önemli rol üstlenmektedir. Yaşamın her döneminde var olan benlik düzenleme süreci, başta aile olmak üzere çeşitli faktörleri etkilerken akademik beceriler, sosyal beceriler ve psikolojik dayanıklılık gibi birçok faktörden de etkilenmektedir. Ayrıca ailedeki benlik düzenleme süreçleri ileriki yaşlarda kurulan romantik ilişkilerin de yordayıcısı olarak görülmektedir. Bu anlamda çiftlerin yetiştiği aile iklimi benlik düzenlemenin eşler arası ilişkiye etkisi üzerinde önemlidir. Ayrıca evliliklerde kullanılan benlik düzenleme becerilerinin ilişkideki doyumu artırdığı ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Doğumdan itibaren yaşamın her döneminde etkili bir duygu, düşünce ve davranış kontrol mekanizması olan benlik düzenleme, etki alanları ve etkilediği faktörlerin önemi ve fazlalığı nedeniyle araştırmacılar tarafından araştırmaya değer görülmüştür. Bu kapsamda benlik düzenleme kavramı aile perspektifinden derlenerek araştırmacılar için genel bir bilgi şablonu oluşturmak amaçlanmıştır. Yöntem: Araştırma, benlik düzenleme kavramı ile aile arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla, benlik düzenleme ve aile ile ilgili alan yazın incelenerek bir derleme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular: Konu kapsamında incelenen araştırmalarda benlik düzenlemenin, anne-baba tutumu, bağlanma stilleri, aile gelir durumu, kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim durumu ve mesleğinden etkilendiği görülmüştür. Ayrıca eşler arası ilişkilerde benlik düzenlemenin çatışmayı çözmede, ilişki doyumunu artırmada ve boşanmayı önlemede etkili bir faktör olduğu bulgularına yer verilmiştir. Sonuç: Benlik düzenlemenin etki alanlarının çokluğu ile hayatın her döneminde var olduğu görülmektedir. Bireyler günlük yaşamlarında en basit düzeyden en karmaşık ilişkilere kadar öz kontrol, değerlendirme ve düzenleme süreçlerini deneyimlerler. Bu ilişkilerin başlangıcı olarak kabul edilen aile, kişinin benlik düzenleme süreçlerini etkilerken, aileden kazanılan deneyimlerin ileriki yaşamda evlilik ilişkisini çeşitli bağlamlarda düzenlediği ve dönüştürdüğü görülmüştür. Bu kapsamda bu becerilerin nasıl oluştuğunun, neleri etkilediğinin, nelerden etkilendiğinin bilinmesi ve bu etkilerin olumlu yönlerinin hayata yansıtılması önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik düzenleme, Aile, Evlilik, Eşler arası ilişki





## **Self-Regulation and Family: The Effect of Family on the Development of SelfRegulation and the Importance of Self-Regulation in terms of Spousal Relationship**

### **Abstract**

The family plays an important role in the development of self-regulation skills as well as in the process of acquiring many skills. While the self-regulation process, which exists in every period of life, affects various factors, especially family, it is also affected by many factors such as academic skills, social skills and psychological resilience. In addition, selfregulation processes in the family are seen as a predictor of romantic relationships established at later ages. In this sense, the family climate in which the couples grow up is important on the effect of self-regulation on the relationship between spouses. In addition, it has been observed that self-regulation skills used in marriages increase satisfaction in the relationship and improve conflict resolution skills. As an effective emotion, thought and behavior control mechanism in every period of life from birth, self-regulation has been considered worthy of investigation by researchers due to its areas of influence and the importance and excess of the factors it is affected by. In this context, it is aimed to create a general information template for researchers by compiling the concept of self-regulation from the family perspective. Method: The research was conducted as a compilation study by examining the literature on self-regulation and family in order to investigate the relationship between the concept of selfregulation and the family. Findings: In the studies examined within the scope of the subject, it has been seen that selfregulation is affected by parental attitudes, attachment styles, family income status, number of siblings, education level of parents and profession of parents. In addition, the findings that self-regulation is an effective factor in helping to resolve conflict, increasing relationship satisfaction and preventing divorce are included in the relations between spouses. Results: It is seen that self-regulation exists in every period of life with its multiplicity of domains. Individuals experience the processes of self-control, evaluation and regulation from the simplest level to the most complex relationships in their daily lives. While the family, which is accepted as the beginning of these relationships, affects the self-regulation processes of the person, it has been seen that the experiences gained from the family regulate and transform the marital relationship in various contexts in later life. In this context, it is important to know how these skills are formed, what they affect, what they are affected by, and to reflect the positive aspects of these effects in life.

**Keywords:** Self regulation, Family, Marriage, Spousal relationship

## Giriş

Birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren temas kurma süreci başlamış olur. Anne- babayla, ilerleyen yaşlarda farklı insanlarla ve çevreyle kurulan bu temasların her biri bireyde çeşitli izler bırakır (Yeşilyaprak, 1993). Bu izler ışığında kişi davranışlarını, benliğini, bilişsel süreçlerini ve ahlaki tutumlarını oluşturur. Nihayet birey dikkat etme olgunluğuna ulaştığında dışsal süreçlerin etkisi azalmaya başlar ve olaylar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışlarını kendi içsel süreçleri ile uyumlu hale getirir. İşte benlikteki bu dışsal faktörlerden içsel faktörlere geçiş süreci benlik düzenleme kavramı ile açıklanır (Kopp, 1982). Benlik düzenleme süreci doğumdan itibaren başlayarak hayat boyu devam eden dinamik bir süreçtir (Blair ve Diamond, 2008). Bu sürecin en yoğun yaşandığı dönem bireyin uyarılara karşı dikkatini bilinçli olarak yönlendirmeye başladığı okul öncesi dönemidir (Blair ve Razza, 2007).

Yaşamın her döneminde var olan benlik düzenleme süreci, akademik başarı (Blair ve Razza, 2007), sosyal yetenekler (Baumeister, DeWall, Ciarocco ve Twenge, 2005) ve psikolojik sağlamlık (Bates vd., 2020) gibi birçok unsur üzerinde etkili olduğu gibi başta aile olmak üzere çeşitli faktörden de etkilenir.

Aile birçok becerinin kazanılma sürecinde olduğu gibi benlik düzenleme becerisinin gelişmesinde de önemli rol üstlenmektedir (Povarenkov, Baranova ve Mitiukov, 2019). Ailedeki benlik düzenleme süreçleri ileriki yaşlarda kurulan romantik ilişkilerin de yordayıcısı olarak görülmektedir. Bu anlamda eşler arası ilişki açısından benlik düzenlemede çiftlerin yetiştiği aile iklimi önemlidir (Knapp, Norton ve Sandberg, 2015). Ayrıca evliliklerde kullanılan benlik düzenleme becerilerinin ilişkideki doyumu arttırdığı (Genç ve Yavuz Güler, 2019) ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiği (Posner ve Rothbart, 2000) görülmüştür.

Benlik düzenleme doğumdan itibaren yaşamın her döneminde etkili bir duygu, düşünce ve davranış kontrol mekanizması olarak, etki alanları ve etkilendiği unsurlarla araştırmacılar tarafından incelenmeye değer görülmüştür. Bu kapsamda, mevcut çalışmada benlik düzenleme kavramı, bu becerinin etkilediği bir unsur olan eşler arası ilişki ve benlik düzenleme gelişimini büyük oranda etkileyen aile açısından incelenmiş ve alan yazındaki araştırmalar raporlaştırılmıştır.

### **Benlik Kavramı**

Benlik; kişinin kendisini nasıl algıladığı ile ilgili düşünce ve tutumlar olarak tanımlanır (Plucker ve Stocking, 2001). Kişi hayatta yaşadığı olaylara ve çevresinde iletişim kurduğu insanlara kendini algılayışı sonucunda geliştirdiği tutumlarla yaklaşır ve tepki verir. Bu tutumlar kişi tarafından çevrenin ve kendi içsel süreçlerinin etkisiyle değiştirilebilir veya dönüştürülebilir. Bu değişim ve dönüşüm süreci “benlik düzenleme” kavramı ile açıklanacaktır.

### ***Benlik Düzenleme***

Benlik düzenleme; bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını içinde buldukları zaman, yer ve durumlara göre kendi içsel süreçleri ile kontrol etmeleri ve düzenlemeleri olarak tanımlanır

(Güner Cebioğlu ve Aksan, 2012; Pintrich ve De Groot, 1990; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008; Zimmerman, 2005). Kopp (1982), bu kontrol etme ve düzenleme işlemlerini gelişim süreçleriyle açıklamıştır. Birey bebeklikte nesne sürekliliğini kazanarak gösterdiği benlik düzenleme davranışını (Peker, 2013) yetişkinlikte kontrol etmesi gereken bir durum karşısında ortaya koyduğu iradeyle devam ettirir. Bu bağlamdan bakıldığında benlik düzenleme kendini ve duygularını yönetme becerisidir. Hrbakova ve Safrankova (2016) benlik düzenlemeyi, bireye kendisini nereye götürmesi gerektiğini gösteren kişisel bir navigasyona benzetmiştir. Kişi bir amaca ulaşmak için kendi içsel süreçlerinin ışığında yol alır.

Benlik düzenleme kavramı kuramların bakış açılarındaki farklılıklar nedeniyle literatürde “öz düzenleme”, “öz denetim”, “öz kontrol”, “dürtü kontrolü” ve “öz yönetim” gibi farklı isimlerle de anılmıştır (Bronson, 2019).

Benlik düzenleme ya da öz düzenleme kavramını ilk ortaya atan bilim insanı Albert Bandura’dır. Bandura sosyal bilişsel kuramını altı temel ilkeye dayandırmıştır. Bunlardan birisi de benlik düzenleme kapasitesidir. Davranışçı ekollerin aksine kişinin davranışlarının yalnızca dıştan gelen müdahalelerle oluşmadığını, bilincin davranışın oluşmasında oldukça etkili bir unsur olduğunu dile getirmiştir (Senemoğlu, 2012).

Aynı anne babanın yetiştirdiği kardeşlerden, okula başlayana veya bir sosyal çevreye dahil olana kadar aynı olay karşısında benzer tepkiler vermeleri beklenir. Oysa durum bundan oldukça farklıdır. Aynı uyaranlara maruz kalmalarına rağmen aynı olay karşısında farklı tepki göstermeleri benlik düzenleme ile açıklanır. Buna dayanarak Bandura bir zorunluluğun bulunmadığı durumlarda gerçekleştirilen eylemlerin çoğunun “benlik düzenleme” kavramıyla açıklanabileceğini savunmuştur (Burger, 2006).

İnsanlar tarafından nasıl algılandığımız bu becerilerden etkilenir. Bir çocuğun çeşitli durumlarda, kızdığında, üzüldüğünde veya heyecanlandığında duygularını yönetme ve düzenleme becerisi, onun öğretmenleri ve arkadaşları tarafından nasıl algılandığını etkiler (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Örneğin sınıf içerisinde öfkelenen bir çocuk duygu ve davranış düzenlemesini yapamazsa arkadaşlarına saldırganca davranarak okul ortamında “saldırgan öğrenci” olarak algılanabilir.

### ***Benlik Düzenlemenin Gelişimi***

Benlik düzenleme anne karnından başlayarak bebekliği de içine alarak gelişen ve en yoğun okul öncesi dönemde görülen bir beceridir (Posner ve Rothbart, 2000). Sürecin anne karnında başlıyor oluşu bebeklik döneminde de benlik düzenlemenin ilkel bir biçimde var olduğunu ve zamanla geliştiğini gösterir (Calkins ve Fox, 2002). Bebekler iki yaşlarına ulaştıklarında bağımsız davranışlarının arttığı görülür. Bu davranışların artması benlik oluşumunun da ilk sinyalleri anlamına gelmektedir. Daha öncelerinde bakım veren kişinin yönlendirmelerine uyum sağlayan bebek bu kimlik oluşumuyla birlikte uyması gereken sosyal ve bireysel davranışlarını kendi kendine değerlendirmeye ve yönetmeye başlar (Kopp, 1982). Bu süreç daha sonra benlik düzenleme sürecinin en kritik dönemi olarak görülen erken çocukluk

dönemine doğru ilerler (Aras, 2015; Blair ve Razza, 2007). Benlik düzenlemenin okul öncesi dönemde yoğun görülmesinin sebebi çocukların dört yaşından sonra dikkatlerini bir davranışa veya olaya amaçlı olarak yöneltebilmeye başlamalarıdır (Aksoy, Tozduman ve Yaralı, 2017). Yani bu yönleşte dışardan herhangi bir müdahale veya istek yoktur. Çocuk tamamen kendi bilişsel düzenlemeleri ile olaya yaklaşmaktadır. Benlik düzenlemenin erken çocukluk döneminde gelişmesi çocuğun ileriki yaşamında refah seviyesinin artmasında etkilidir (Bates vd., 2020).

### ***Benlik Düzenlemenin Alt Boyutları***

Duygu, düşünce ve davranış düzenleme benlik düzenlemenin alt boyutlarıdır (Jahromi ve Stifter, 2008; Pearson, 2013) ve her biri bir diğerini etkiler (Öksüz, 2020; Peker, 2013; Smith-Donald vd.). Birey duygularını fark edip duygu düzenleme yaparak oluşan duygusu karşısındaki tepkisini de kontrol etmiş olur ve ortaya çıkan tepkisine yön verir. Örneğin yeterli miktarda harçlık vermediği için babasına kızgın olan bir çocuk, babası ondan yardım istediğinde öfkesini kontrol ederek ona yardım edebilir. Böylelikle duygularını kontrol altına alarak davranışlarını da şekillendirmiş olur.

### ***Davranış Düzenleme***

Davranış düzenleme istenen davranışların yapılması için gerekli düzenleme kapasitesini ifade ettiği gibi aynı zamanda istenmeyen davranışların ketlenmesini de içermektedir (Morrison, Ponitz ve Mcclelland, 2010).

Yapılan araştırmalarda davranış düzenleme, kurallara uyma (Morrison vd., 2010; Smith-Donald vd., 2007), çabalı kontrol (Smith-Donald vd., 2007), dürtü kontrolü, ve hazzı erteleme (McCabe, Cunnington ve Brooks, 2004) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Psikoloji alanında önemli bir deney olan marshmallow deneyi hazzı erteleme ve çabalı kontrolün görüldüğü iyi bir örnektir. Deneyde araştırmacı çocuklara bir adet şeker verir ve kendisi odaya geri dönene kadar bu şekeri yemezlerse, bir şeker daha vereceğini söyler. Araştırmanın sonunda sabrederek ikinci şekeri almaya hak kazanan çocukların yaşamlarının ileriki yıllarında akademik ve sosyal olarak daha başarılı oldukları bulunmuştur (Mischel, 2014). İslam dininde var olan nefis terbiyesi kavramı buna benzer bir örnek olarak gösterilebilir.

Birey davranışlarını düzenleyerek ahlaki ve toplumsal anlamda birçok istenmeyen durumun yaşanmasının önüne geçer. Yapılan bir araştırmada ergenlikte görülen benlik düzenleme davranışının yetişkinlikteki saldırgan davranışların oluşmasını azalttığı bulunmuştur (Billen vd., 2020).

### ***Duygu Düzenleme***

İnsan yaşamda var olduğu sürece beklenmedik durumlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Ani gelişen ve bireylerde hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda sarsıntıya neden olan böyle durumlar kişilerde bir takım olumsuz duygusal süreçlerin oluşmasına sebep olur. İşte bu gibi durumlar duygu düzenleme stratejileri ile kontrol altına alınarak uygun tepki verilir (Cole,

Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2008). Doğuştan getirilen mizaç temelli duygular (öfke, korku gibi) istenmeyen durumlarda ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda kendini rahatlatma ve stresi kontrol etme gibi davranışlarla uygun duygu düzenlemeler yapılmış olur (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999; Kerreman, Tuijl, Aken ve Deković, 2006). Duygu düzenlemenin gelişiminde anne-baba ya da bakım verenin çocuğa yaklaşımı ve kurulan ilişkinin kalitesi önemli bir unsurdur (Darling ve Steinberg, 1993). Empati, öfke kontrolü ve stres yönetimi duygu düzenleme becerisine örnek olarak verilebilir (Prinz, 2019).

### ***Biliş/ Dikkati Düzenleme***

Bilişsel düzenleme becerisi planlama ve problem çözme gibi yetileri içerir (Prinz, 2019). Örneğin zamanın doğru planlaması bilişsel düzenlemenin planlama yetisinin bir göstergesidir. (Arslan ve Özdemir, 2020). Bu bağlamdan yola çıkarak bilişsel düzenlemenin en yoğun kullanıldığı yerlerin akademik ortamlar olduğunu söyleyebiliriz. Bilişsel düzenleme aynı zamanda çocukların bilgiyi anlama ve doğru zamanda doğru yerde kullanabilme yetilerinin artmasına yardımcı olur (Posner ve Rothbart, 2000).

Örneğin ders sırasında dikkatini derse yönlendirebilen bir öğrenci, dersten en yüksek seviyede verim alarak başarılı bir bilişsel düzenleme örneği göstermiş olur.

### ***Benlik Düzenleme Başarısızlığı***

Kişi var olan gerçek benliği ile ideal benlik arasındaki farkın farkına vardıldıktan sonra çeşitli benlik düzenleme süreçleri ile bu farkı kapatmaya çalışır (Franzoi, 1999). Ancak ideal benliği ile gerçek benliği arasındaki fark çok fazla ise benlik düzenlemede başarısızlık yaşar. Yaşanan bu başarısızlıklar bireylerde umutsuzluk, depresyon, çaresizlik gibi yıkıcı duygulara sebep olur (Pyszczynsk ve Greenberg, 1987).

Kendine çok fazla odaklanma çok fazla eksik bulmayı da beraberinde getirir. Bu eksikleri kapatmak için harcanan yoğun çaba sonunda bireylerde tükenme yaşanabilir (Clarkson, Hirt, Chapman ve Jia, 2010) . Örneğin her durum ve şartta kendisini “ yeteneksiz” olarak algılayan birisi bir müddet sonra bu algılayış biçiminin ortaya çıkardığı değersizlik duygusunun etkisiyle depresif durumlar yaşayabilir.

Benlik düzenlemede yaşanan başarısızlıklar kişilerde benlik kaynaklarının tükenmesi sonucu benlik düzenleme yitimine sebep olur (Franzoi, 1999).

### ***Benlik Düzenleme Yitimi: Benlik Kaynaklarının Tükenmesi***

Benlik kaynaklarının tükenmesi daha çok benlik düzenlemenin kendi kendini kontrol etme boyutu ile ilişkilidir (Baumeister, Bratslavsky, Muraven ve Tice, 1998). Birey bir olay veya durum karşısında zihinsel ve davranışsal olarak yoğun bir enerji harcadığında, kendi kendini kontrol etme ve duygu düzenleme becerisinde düşüşler olur. Bir yorgunluk olarak da düşünebileceğimiz bu düşüşler benlik kaynaklarının tükenmesi ile birlikte benlik düzenleme yitimine sebep olur. (Clarkson vd., 2010) . Baumeister vd. (1998), yaptıkları bir deneysel araştırmada katılımcılardan önlerinde duran çikolatalar yerine turpları yemelerini istemişlerdir.

Daha sonrasında ise katılımcılara tamamlamaları için zor ve sıkıcı olarak bilinen bulmacalar vermişlerdir. Deney sonunda turpları bitirmek için enerji sarf eden katılımcıların bulmacaları tamamlayamadıkları görülmüştür. Burada bireyler çok lezzetli ve cezbedici olan çikolatalar yerine hoşlarına gitmeyen turpları yeme görevini yerine getirmek için yoğun çaba sarf etmişlerdir. Bu enerji tüketimi daha sonrasında yine bireyler için zorlayıcı bir görev olan sıkıcı bulmacaları tamamlama görevinde başarısız olmalarına neden olmuştur. Örneğin hayat içerisinde de ayrılık ya da ölüm gibi zorlu duygusal süreçler yaşayan bireylerin işlerine konsantre olamadıklarından ve yapılması gereken günlük rutinlerini bile tamamlayamadıklarından şikâyet ettiklerini sıkça duyarız.

Yine bu duruma eğitim ortamlarında öğretmenlerin fazlaca rastladığı bir olayla örnek verilebilir. Veliler çocuklarının ilk ve orta öğretimde çok başarılı olduklarını ancak liseye geldiklerinde bu başarılarının düştüğünü sıkça ifade ederler. Burada öğrencilerin liseye gelene kadar, özellikle de merkezi sınavlara hazırlanırken çok fazla efor sarf ettikleri ve bu enerji tüketiminin lisedeki akademik performanslarını olumsuz etkilediği aşikardır.

### ***Benlik Düzenleme Neleri Etkiliyor?***

Yapılan çalışmalar benlik düzenlemenin hayatın birçok alanında birçok durumu etkilediğini göstermiştir. Literatürden elde edilen bulguların çoğunda erken yaşlarda başlayan benlik düzenleme davranışlarının akademik başarı (Bayındır ve Oral, 2019; Blair ve Diamond, 2008; McLearn, Smith- Darden ve Trentacosta, 2016), zihinsel sağlık (McRae, Hughes, Chopra, Gabrieli, Gross ve Ochsner, 2009) ve sosyal yetkinlik (Aras, 2015; Bayındır ve Oral, 2019; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012) açısından fayda sağladığını göstermiştir. Her pazartesi başlanan ancak devamı getirilemeyen diyetler, “ Bu son sigaram” diyerek içilen sayısız sigaralar, yarın çalışılmak üzere ertelenen dersler hayatın içinde en sık yaşadığımız ve benlik düzenlemenin etkilerine örnek gösterilebilir durumlardır. Buna benzer olarak benlik düzenlemenin yemek yeme davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada doymanın ötesinde yemek yemek yani kendine hakim olma davranışının düşük öz denetim ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Fisher vd., 2015).

### ***Benlik Düzenleme Nelerden Etkileniyor?***

Benlik düzenleme büyük oranda içsel mekanizmaların yönettiği bir süreçtir. Burada içsel mekanizmaların büyük bir kısmını kişinin doğuştan getirdiği özellikler olarak tanımladığımız mizaç kavramı oluşturmaktadır. Bu nedenle mizaç benlik düzenleme üzerinde etkili bir faktör olarak görülmüştür (Güner Cebioğlu ve Aksan, 2012; McLearn vd., 2016) .

Benlik düzenleme kavramını etkileyen bir diğer unsur dil gelişimidir. Çocuk konuşmaya başladıktan sonra diğerleri ile sözlü iletişime geçer. Bu iletişimin başlayışıyla birlikte etkileşim de başlamış olur. İşte bu etkileşim sürecinde kişi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme ihtiyacı hisseder. Böylelikle dil gelişimi ile birlikte benlik düzenleme becerisinin de gelişmesi kaçınılmaz olur (Valloton ve Ayoub, 2011). Aynı dil gelişimine benzer bir süreçle bellek kapasitesi de benlik düzenleme becerisini etkiler (Peker, 2013). Bunun en bariz kanıtı benlik



düzenleme becerisinin en yoğun olarak, amaçlı dikkatin ve muhakeme yeteneği gibi bellek kapasitesi ile ilgili olan becerilerin arttığı okul öncesi dönemde görülüyor olmasıdır.

Benlik düzenleme fizyolojik bileşenler kadar sosyolojik bileşenlerden de etkilenir. Pahigiannis ve Glos (2018), yaptıkları araştırmalar sonucunda çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerin, model alma yoluyla benlik düzenleme becerilerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Model alma davranışının en yoğun ve birincil olarak başladığı sosyolojik yapı şüphesiz ailedir. Bu bağlamda benlik düzenleme süreçlerine dışsal olarak en fazla katkı yapan unsur aile olarak tanımlanabilir.

Burada sayılan bütün unsurlar benlik düzenlemeyi olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz anlamda da etkilemektedir. Örneğin Baumeister vd. (2005), yaptıkları bir dizi deneysel araştırmalar sonucunda toplum ya da aile tarafından reddedilen kişilerin benlik düzenleme becerisine sahip oldukları ancak dışlanmasının verdiği olumsuz duygular sebebi ile bu beceriyi yeterince kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle ailenin benlik düzenleme gelişimine etkileri olumlu ve olumsuz yönde ele alınarak incelenmiştir.

### ***Ailenin Benlik Düzenleme Gelişimine Etkileri***

Benlik düzenleme büyük oranda içsel süreçlerin etkisiyle gerçekleşse de bu içsel süreçlerin oluşmasında çevrenin, özellikle de ailenin rolü önemlidir (Povarenkov vd., 2019; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008). Aile, doğumdan itibaren bireyin yaşantısının büyük bir kısmını geçirdiği ve yaşama dair temel duygu ve düşüncelerini oluşturduğu, temel ilişkileri deneyimlediği (Tuncer ve Aksoy, 2017) en küçük sosyal yapıdır. Aile çocuk özerkliğini kazanmaya başlayana kadar çocuğun her türlü gelişim sürecinde ona rehberlik eder (Bornstein ve Bornstein, 2007). Bu nedenle kişinin benliği en temelde ailede oluşur. Yapılan birçok araştırmada bu oluşum sürecinin ebeveynlerin çocuklara karşı takındıkları tutumlardan (Şahin, 2007; Strauman, 1996), gelir durumundan (Li, Riis, Ghazarian ve Johnson, 2017) , anne- babanın mesleği ve öğrenim durumundan (Kağıtçıbaşı, 1996), kardeş sayısından (Eke, 2017) ve bireyin bağlanma stillerinden (Pearson, 2013) etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Anne-Baba Tutumu***

Çocuğun “ben” olabilme sürecinde anne- babanın çocuk yetiştirme tarzları önemli bir unsurdur. Anne- babalar bu süreçte çocuktan gelen sinyallere ve isteklere uygun tepki verdiklerinde çocukların benlik gelişiminin ve benlik düzenleme süreçlerinin başarılı bir şekilde oluşmasına katkı sağlarlar (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli ve Crockett, 2006).

Benlik düzenleme davranışları anne- babaların ebeveynlik zihniyetinden, anne- baba ya da bakım veren kişinin fizyolojik ve psikolojik sağlığından (Eiden, Edwards ve Leonard, 2007) ve anne- baba tutumlarından etkilenmektedir. Bates vd. (2020) yaptıkları araştırmalarında annede görülen depresyon yükseldikçe çocuklardaki benlik düzenleme becerilerinin azaldığını bulmuşlardır. Ayrıca ebeveynler kendilerini ebeveynlik bağlamında ne kadar yeterli görüyorsa çocukların benlik düzenleme becerileri de o kadar yüksek çıkmıştır. Ebeveynlerin fazla itaatkârlık beklentisi ve bu yöndeki tutumları çocukların benlik düzenleme işlevlerinin gelişmesinde engelleyici bir unsurdur (Bayındır ve Ural, 2019; Soyoglu, 2019).

Karremen ve arkadaşlarının (2006) yaptığı kırk bir çalışmadan oluşan ve ebeveynlik ve benlik düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir metaanaliz çalışmasında destekleyici ve ılımlı kontrol gösteren ebeveynlerin çocuklarında benlik düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken; itaat bekleyen ve olumsuz kontrol gösteren ebeveynlerin çocuklarında benlik düzenleme becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Yine yapılan başka bir boylamsal araştırmada aşırı kontrolcü ebeveynlerin çocuklarının ergenlik dönemine geldiklerinde duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Perry, Dollar, Calkins, Keane ve Sahanahan, 2018).

### ***Bağlanma Stilleri***

Birey yaşamının ilk yıllarından itibaren ebeveynlerinden aldığı bakım ve ebeveynlerin davranış biçimleri onun hayata, diğerlerine ve kendine bakışının belirleyicisidir. Bu belirleyicilik yaşamın ileriki yıllarında kurulan ilişkilerde de kendini gösterir (Atak ve Taştan, 2012). Bu çerçeveden bakıldığında bireyin sahip olduğu bağlanma stilleri diğerleri ile olan ilişkilerinin ve onlara karşı tutumlarının belirleyicisidir. Benlik düzenleme açısından bağlanma stilleri değerlendirildiğinde güvenli bağlanan bireylerin benlik düzenlemede en başarılı bireyler oldukları ve duygularını daha kolay kontrol edebildikleri görülmüştür (Pearson, 2013; Şahin ve Arı, 2015; Tulpar, Aktan ve Yardımcı, 2020;). Bu bireyler davranışlarını kontrol etmede, yeni durumlara uyum sağlamada, romantik ilişkilerindeki duygu yönetimlerinde kararsız ve kaçınan bağlanmalara sahip olanlara göre daha başarılılardır.

### ***Aile Gelir Durumu***

Düşük gelirli ailelerde yetişen bireyler yüksek gelirli ailelerde yetişen bireylere göre daha düşük düzeyde benlik düzenleme davranışlarına sahiptir (Bates vd., 2020; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; Li vd., 2017; Noble, McCandliss ve Farah, 2007). Alan yazınında bunun aksi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu da gösteriyor ki gelir durumunun düşük olması, çocuğun benlik düzenleme sürecinde etkili olan ve ihtiyaç duyduğu kaynaklardan mahrum kalması benlik düzenleme davranışının gelişmesindeki engelleyici unsur olarak sayılabilir.

### ***Kardeş Sayısı***

Aile üyelerinin önemli bir parçası olan kardeşler bireyin benlik düzenleme gelişimini model alma açısından etkilemektedir. Eke (2017), okul öncesi çağındaki çocuklarla yaptığı araştırmasında kardeş sayısı daha yüksek olan çocukların benlik düzenleme kapasitelerinin de daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bunda etkili olan unsur kardeş sayısı arttıkça model alınacak davranış ve kişi sayısının da artıyor olması olarak yorumlanmıştır.

### ***Anne-babanın Öğrenim Durumu ve Mesleği***

Anne-babaların öğrenim durumu benlik düzenleme davranışlarına mental anlamda etki eder. Örneğin öğrenim durumu yüksek olan bir aile daha fazla bilgi sahibi olduğu için çocukların gelişimi açısından ihtiyaç duydukları kaynakları daha kolay sağlayabilir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar hem annenin hem de babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocukların benlik

düzenleme düzeylerinin arttığını göstermiştir (Temiz, 2019; Wanless, McClelland, Tominey ve Acock, 2011)

### ***Eşler Arası İlişki Açısından Benlik Düzenlemenin Önemi***

Benlik düzenlemenin alt boyutları düşünüldüğünde davranışın ve duygunun düzenlenmesinin eşler arası ilişki açısından önemli olduğu görülmektedir (Karoly, 1993). Farklılıklardan bir aynılık oluşturma süreci olarak tanımlayabileceğimiz evlilik ilişkisi karşılıklı duygu ve davranış düzenleme ile sağlıklı bir şekilde sürdürülebilir.

Çiftler evlilik ilişkisine kendiliklerini ve kendilik kaynaklarını getirirler (Botha, Van den Berg ve Venter, 2009). Her bireyin benlik oluşturma süreci kendi içsel süreçlerinden, aile ortamından ve çevresinden etkilenir. Bu nedenle evlilik ilişkisinde de benlikler açısından zıtlıklar, çatışmalar ve uyumsuzluklar oluşması muhtemeldir. İşte bu uyumsuzlukları gidermek için her bir partnerin ilişkide gösterdiği her türlü bilinçli çaba ve yürütülen süreç ilişkide benlik düzenleme olarak tanımlanır (Halford, Lizzio, Wilson ve Occhipinti, 2007).

İlişkide benlik düzenleme kavramı literatürde “relationship self-regulation (RSR)” olarak adlandırılmıştır. Bu kavram ilk olarak Halford, Sanders ve Behrens (1994) tarafından ortaya atılmıştır. Yaptıkları çalışmalarında ilişkilerde benlik düzenlemenin kendini, durumu veya davranışını değerlendirme, değişim amaçlı hedef belirleme ve değişimi veya düzenleme sürecini başlatma şeklinde üç beceriden oluştuğunu belirtmişlerdir. Örneğin çok çalıştığı için eşine vakit ayırmayan bir partner bu durumu ilişkiye zarar verici olarak görerek çalışma düzenini tekrar planlaması gerektiğini düşünüp bunun için haftada iki saat eşi ile film izleme ve arkadaşlarla buluşma etkinliği planlayarak çalışma düzenini bu yönde değiştirip bir davranışsal benlik düzenleme örneği göstermiş olur.

Benlik düzenleme ilişki içerisinde ilişki stratejisi ve ilişki çabası olmak üzere iki şekilde görülür. İlişki stratejisi çiftlerin birbirlerinden ya da evlilik ilişkilerinden beklentilerini karşılayacak şekilde kendi kendilerini değiştirmelerini ifade ediyor iken ilişki çabası bu değişim sürecindeki ısrar ve çabayı açıklar (Wilson, Charker, Lizzio, Halford ve Kimlin, 2005).

İlişkilerde benlik düzenleme davranışının kullanımı evlilikte çatışma yaşanmasına sebep olan durumların veya davranışların önceden ekarte edilmesini sağlar. Genç ve Yavuz Güler (2019), ilişkiler için davranışsal öz düzenleme ölçeğininim Türkçe’ ye uyarlama çalışmalarında benlik düzenlemenin evlilik doyumunu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu doyumunu benlik düzenleme aracılığı ile çatışmaların çözümlenmesinin arttırdığı yorumu yapılabilir.

Benlik düzenleme, ilişkilerin nasıl sürdürüldüğünü ve çiftlerin birbirlerine bağlanma şekillerini etkilemektedir (Knapp vd., 2015). Bağlanma stilleri bireyin küçük yaştan itibaren ebeveynlerinden gördüğü tutum ve davranışlar ile şekillenir. Daha sonrasında ise bu bağlanma stilleri bireylerin ileride kurdukları romantik ilişkilerin yordayıcısı haline gelir. Bu nedenle köken aile deneyimleri çiftlerin evlilik ilişkilerindeki benlik düzenleme davranışlarında büyük öneme sahiptir. Evlilikten önce ailesinde olumlu ilişki örnekleri gören kişinin kendi evlilik

ilişkinin de bu yönde olacağı öngörülmektedir. Aynı şey köken ailedeki olumsuz deneyimler için de geçerli olacaktır (Brown, Larson, Harper ve Holman, 2016).

Yapılan araştırmalar kök aile deneyimlerinin kişilerin evlilik ilişkilerindeki benlik düzenleme becerilerini etkilediğini göstermiştir. Knapp vd. (2015), yürüttükleri bir çalışmada olumsuz kök aile deneyimlerinin kişilerin evlilik ilişkilerindeki benlik düzenleme davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini bulmuşlardır. Daha önce de belirtildiği gibi benlik düzenlemenin gelişimine ailenin etkileri büyüktür. Örneğin bir birey ailesinde maruz kaldığı olumsuz ebeveyn tutumlarından dolayı ilişkisinde güvensiz bağlanma yaşayabilir.

Benlik düzenleme süreçlerinin ilişkilerde var oluşu yaşanan çatışma sıklığını azaltacağı (Posner ve Rohtbarth, 2000) gibi çözüm açısından da çiftlere nitelik kazandırır. Evliliklerde uygulanan etkili çatışma çözme yöntemlerinin boşanmaların da önüne geçeceği bilinmektedir. Yani ilişkilerde benlik düzenlemenin kullanımı ile çatışma çözme becerisi gelişeceği için boşanma süreçlerinin de görülme sıklığının azalacağı öngörülebilir. Buradan hareketle kişi benlik düzenleme ile ilişkisine birçok olumlu katkı yapabileceği gibi ilişkiyi kötüye götürecek birçok olumsuz durumun da önüne geçer. Halford vd. (2010), yaptıkları araştırmada evlilik ilişkisinde uygun benlik düzenleme becerilerini kullanmayan çiftlerin ilişkilerinde saldırganlık ve şiddetin daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin kendini kontrol mekanizması gelişmiş bir birey evlilik ilişkisi içerisinde iradesini ortaya koyarak aldatma davranışından uzak durabilir. Bu sayede ilişkinin kötüye gitmesinin de önüne geçmiş olacaktır.

Evlilik ilişkilerinin en fırtınalı olduğu dönemler evliliğin ilk yıllarıdır. Çiftlerin birbirine alışma, birbirlerini kabullenme ve benlikleri açısından ortak noktayı bulma süreçleri uzun ve yorucu bir süreçtir (Terzi İlhan ve Işık, 2019). Bu bakımdan bu süreç belki de benlik düzenlemeye en çok ihtiyaç duyulan zamandır. Kalkan (2015), evlilikte asıl önemli olanın doğru insanı bulmaktan öte doğru insan olmak olduğunu belirtmiştir. Çiftler birbirleri için doğru olan kişiler olabilme yolunda iradelerini ortaya koyarak benlik düzenleme davranışları ışığında yol alacak ve evlilik ilişkisinden bekledikleri doyuma ulaşacaklardır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Benlik düzenlemenin etki alanlarının çokluğu ile hayatın her döneminde var olduğu görülmektedir. Bireyler günlük hayatlarında en basit düzeyden en karmaşık ilişkilerine kadar kendilerini kontrol etme, değerlendirme ve düzenleme süreçlerini yaşarlar. Bu ilişkilerin başlangıcı sayılan aile kişinin benlik düzenleme süreçlerini etkilerken buradan elde edilen tecrübelerin de ileri yaşamadaki evlilik ilişkisini çeşitli bağlamlarda düzenlediği ve dönüştürdüğü görülmüştür. Bu bağlamda bu becerilerin nasıl oluştuğunun, neleri etkilediğinin, nelerden etkilendiğinin bilinmesi ve bu etkilerin olumlu yönlerinin hayata yansıtılması önemli görülmektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, A.B. ve Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aras, S. (2015). Promoting self regulation in early years: Tools of the mind. *Journal of Education and Future*, 8(1), 15-25.
- Arslan, S. ve Özdemir, B. (2020). Cognitive self-regulation strategy: Mixed method research. *Journal of Family, Counseling and Education*, 5(1), 24-34.
- Atak, H. ve Taştan, N. (2012). Romantik ilişkiler ve aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 520-546.
- Bates, R. A., Dynia, J. M., Gugiu, M. R., Justice, L. M., Logan, J. A. R., Purtell, K. M. ve Salsberry, P. J. (2020). Relations of maternal depression and parenting self-efficacy to the self-regulation of infants in low-income homes. *Journal of Child and Family Studies*, 29(8), 2330-2341.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Muraven, M. ve Tice, D.M. (2016). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265.
- Baumeister, R.F., DeWall, C.N., Ciarocco, N.J. ve Twenge, J.M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (4), 589-604.
- Bayındır, D. ve Ural, O. ( 2019). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerine bağlanma biçimlerine ve annelerin ebeveynlik davranışlarına göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2597-2698.
- Billen, E., Garofalo, C., Weller, J.A., Kirisci, L., Reynolds, M., Tarter, R. E. ve Bogaerts, S. (2020). Bidirectional associations between self-regulation and deviance from adolescence to adulthood. *Development and Psychopathology*, 1-10.
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bornstein, L. ve Bornstein M. H. (Eds.). (2007). Parenting styles and child social development (Özel sayı). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child->



[encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parenting-styles-and-child-social-development](https://encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/parenting-styles-and-child-social-development).

- Botha, A., Van den Berg, H.S. ve Venter, C.A.V. (2009). The relationshi between family-of-origin and marital satisfaction. *Health SA Gesondheid*, 14(1), 1-7.
- Bronson, M.B. (2019). *Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Doğası ve Gelişimi*. ( E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çeviri Ed.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Brown, M., Larson, J., Harper, J. ve Holman, T. (2016). Family-of-origin experience and emotional health as predictors of relationship self-regulation in marriage. *Journal of Family Therapy*, 38(3), 319-339.
- Burger, J.M. (2006). On üçüncü bölüm: Davranışsal/ sosyal öğrenme yaklaşımı: Kuram, uygulama ve değerlendirme. *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.) içinde (s. 530-543). İstanbul: Kaktüs Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1986).
- Calkins, S.D., Gill, K., Johnson, M.C. ve Smith, C. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-341.
- Calkins,S. D. ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Clarkson, J. J., Hirt, E. R., Austin Chapman, A. D., Jia, L. (2010). The impact of illusory fatigue on executive control: Do perceptions of depletion impair working memory capacity?. *Social Psychological and Personality Science*, 2(3), 231-238.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. ve Cohen, L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., ve Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421-437.
- Darling, N. ve Stessinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., ve Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187-1201.
- Eke, K. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28).





- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* ( Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Franzoi, S.L. (1999). Benlik farkındalığı ve kendini düzenleme: Kişilik ve sosyal psikoloji kuram ve araştırmaları üzerine bir tarama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(1), 151-164.
- Genç, D. ve Yavuz Güler, Ç. (2019). Etkili ilişkiler için davranışsal öz-düzenleme ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1085-1109.
- Güner Cebioğlu, S. ve Aksan, N. (2012). Dokuzuncu bölüm: Benlik düzenlemenin gelişiminde mizaç ve ana baba etkisi. M. Sayıl ve B. Selçuk (Der.), *Ana Babalık Kuram ve Araştırma* içinde (s. 239-262). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Halford, K., Sanders, M., ve Behrens, B. (1994). Self-regulation in behavioral couples' therapy. *Behavior Therapy*, 25(3), 431-452.
- Halford, W. K., Lizzio, A., Wilson, K. L. ve Occhipinti, S. (2007). Does working at your marriage help? Couple relationship selfregulation and satisfaction in the first 4 years of marriage. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 185-194.
- Howse, R., Lange, G., Farran, D. ve Boyles, C. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.
- Hrbackova, K. ve Safrankova, A. P. (2016). Self-regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 679-687.
- Jahromi, L. B. ve Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36-43.
- Kalkan, M. (2015). Eş seçimi ve eş seçiminde önemli faktörler. M. Kalkan ve Z. Hamamcı (Ed.), *Evlilik öncesi psikolojik danışma* (2. baskı) içinde (s. 9-20). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A view systems. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23-52.
- Karreman, A., Tuijl, C. V., Aken, M. A., ve Dekovic, M. (2006). Parenting and selfregulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579.



- Knapp, D.J., Norton, A.M. ve Sandberg, J.G. (2015). Family-of-origin, relationship self-regulation, and attachment in marital relationships. *Contemp Fam Ther*, 37(2), 130–141.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Li, M., Riis, J.L., Ghazarian, S.R. ve Johnson, S. B. (2017). Income, family context, and self-regulation in 5-year-old children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38(2), 99-108.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. ve Brooks-Gunn, J. (2004). The Development of Self-Regulation in Young Children. R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). *Handbook of the Self-regulation: Research Theory and Applications*, içinde (s. 341-357). Newyork: The Guilford Press.
- McLear, C., Smith- Darden, J. ve Trentacosta, C. J. (2016). Child self-regulation, parental secure base scripts, and at-risk kindergartners' academic achievement. *Early Education And Development*, 27(4), 440-456.
- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J. ve Ochsner, K. N. (2009). The neural bases of distraction and reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(2), 248-262.
- Mischel, W. (2014). *Marshmallow testi: Otokontrolde ustalaşmak*. ( B. Satılmış, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Morrison, F., Ponitz, C. C. ve McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. M. Posner, S. Calkins ve M. Bell (Der.), *The developing human brain: Development at the intersection of emotion and cognition* içinde (s. 203-224). Washington: American Psychological Association.
- Noble, K.G., McCandliss, B.D. ve Farah, M.J. (2007). Socieconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10(4), 464-480.
- Öksüz, A. (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* ( Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Pahigiannis, K. ve Glos, M. (2020). Peer influences in self-regulation development and interventions in early childhood. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1053-1064.
- Pearson, K. M. (2013). *Attachment and self regulation in preschool age children* (Yüksek lisans tezi). University of Rhode Island.
- Peker, H. (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi* ( Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.



- Perry, N. B., Dollar, J.M., Calkins, S.D., Keane, S.P. ve Sahanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542-1554.
- Pintrich, P.R. ve De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Plucker, J. A. ve Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535-548.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.
- Povarenkov, Y. P., Baranova, N.A. ve Mitiukov, N.W. ( 2019). The role of family education strategies in the development of self-regulation within behavior of students in 9–11 grades. *European Journal of Contemporary Education*, 8(4), 855-863.
- Prinz, R. J. (2019). Self-regulation: A critical construct in research and application with children and families (Özel sayı). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1).
- Pyszczynsk, T. ve Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of reactive depression. *Psychological Bulletin*, 102(1), 122-138.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim . İkinci bölüm: Sosyal bilişsel kuram Albert Bandura (1925-...). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (14. baskı) içinde (s. 226-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Soyoğlu, F. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* ( Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Strauman, T. J. (1996). Stability within the self: A longitudinal study of the structural implications of self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1142-1153.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şahin, Z. (2007). *Çocuk yetiştirme tarzları ve benlik-düzenleme farklılıklarının kendilik-bilinci duygusal eğilimleriyle ilişkisi* ( Yüksek Lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.



- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* ( Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi İlhan, S. ve Işık, Ş. (2019). Evliliğin ilk yıllarında evlilik yaşamı deneyimi ve evliliğe ilişkin algılar: Sorunlar, zorluklar ve ihtiyaçlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1430-1445.
- Tulpar, L.B., Aktan, Z.D. ve Yardımcı, E. (2020). 4–6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 57-73.
- Tuncer, N. ve Aksoy, A. B. (2017). Üniversite öğrencileri ile anne-babaları arasındaki ilişkinin taraflar açısından incelenmesi: Nitel bir analiz. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 176-202.
- Valloton, C.D. ve Ayoub, C. (2011). Use your words: the role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Tominey, S.L. ve Acock, A.C. (2011). The influence of demographic risk factors on children's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. *Early Education And Development*, 22(3), 461–488.
- Wilson, K. L., Charker, J., Lizzio, A., Halford, W. K., & Kimlin, S. (2005). Assessing how much couples work at their relationships: The behavioral self-regulation for effective relationships scale. *Journal of Family Psychology*, 19(3), 385–393.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). Üçüncü bölüm: Davranışçı ve bilişsel kuramlar. *Kişilik kuramları* (8. baskı) içinde ( s. 207-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Aile ve Toplum*, 1(3), 3-16.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Pintrich, P., Boekaerts, M. Ve Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self regulation*, içinde (s.13-39). Orlando, FL: Academic Press.

## Ruh Sağlığı Alanında Çalışanların Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler: İlişki Doyumu, Kişilik ve Affetmenin Yordayıcı Etkisi

Arş. Gör. Özgür Salih Kaya, Uzm. Psk. Dan. Mücahit Akkaya

### Özet

**Amaç:** Türkiye’de ruh sağlığı alanında çalışanlarla yapılan çalışmalar incelendiğinde ruh sağlığı çalışanlarının yaşam doyumları kişilik özellikleri, affetme eğilimleri ve ilişki doyumları detaylı ve kapsamlı bir şekilde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma sayesinde ruh sağlığı çalışanlarının yaşam doyumlarını psikolojik değişkenler ve kişilik özellikleri açısından incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede ruh sağlığı çalışanlarının yaşam doyumunu ile ilgili önemli ipuçlarının ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

**Yöntem:** Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği, İlişki Doyumu Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi platformda toplanmıştır. Verilerin toplanması için Orta Doğu Teknik Üniversitesi Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunun 58’i psikolog (%19.14), 92’si psikolojik danışman (%30.36), 49’u hemşire (%16.17), 43’ü tıp doktoru (%14.19) ve 61’i sosyal hizmet uzmanıdır (%20.13). Katılımcıların yaşları 18-35 arasında değişmektedir. Araştırmaya toplamda 228 (%75.25) kadın 75 (%24.74) erkek katılmıştır. Katılımcıların 138’i (%45.54) çalışmakta, 165’i (%54.45) bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların 142’sinin (%46.87) romantik ilişki vardır, 161’inin (%53.13) romantik ilişkisi yoktur. Katılımcıların 229’u (%75.58) şimdiye kadar psikiyatrik ilaç kullanmamıştır, 74’ü (%24.42) psikiyatrik ilaç kullanmıştır. Katılımcıların 35’i (%11.55) kronik rahatsızlığa sahip, 268’i (%88.45) kronik rahatsızlığa sahip değildir.

**Bulgular:** Araştırma sonuçlarına göre yaşam doyumunu affetme ( $p<.01$ ,  $r=.23$ ), ilişki doyumunu ( $p<.01$ ,  $r=.39$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ,  $r=.39$ ), deneyime açıklık ( $p<.01$ ,  $r=.25$ ), uyumluluk ( $p<.01$ ,  $r=.21$ ), nörotiklik ( $p<.01$ ,  $r=-.46$ ), öz-denetimlilik ( $p<.05$ ,  $r=.36$ ) ile istatistiksel olarak ilişkili bulunmuştur. Çalışan bireylerin yaşam doyumları çalışmayan bireylerin yaşam doyumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir ( $t=3.207$ ,  $p<.01$ ). Yaşam doyumunu bölüme göre anlamlı fark göstermemektedir ( $p>.05$ ). Son olarak yapılan regresyon analizi sonuçlarına kişilik özellikleri, affetme, ilişki doyumunu ve bölüm yaşam doyumunu %39 açıklamaktadır.

**Sonuç:** Ruh sağlığı alanında çalışan bireylerin yaşam doyumları affetme kişilik özellikleri, ilişki doyumları ve kişilik özellikleri tarafından açıklanmaktadır. Ruh sağlığı lisans bölümlerinden mezun olup çalışanların yaşam doyumlarının çalışmayanların yaşam doyumlarından daha yüksektir. Dolayısıyla ruh sağlığı alanında çalışan bireylere sunulacak iş imkanlarının artırılması onların topluma daha yararlı bireyler olmalarının yanı sıra onların yaşam doyumlarını da arttıracaktır.

**Anahtar kelimeler:** Ruh sağlığı uzmanları, yaşam doyumunu, affetme, ilişki doyumunu, kişilik

## Factors Affecting Life Satisfaction Of Mental Health Professionals: The Predictive Effect Of Relationship Satisfaction, Personality And Forgiveness

### Abstract

**Problem:** When the studies conducted with mental health workers in Turkey are examined, no study has been found that examines the life satisfaction, personality traits, forgiveness tendencies and relationship satisfactions of mental health workers in detail and comprehensively. Therefore, with this research, it is thought that it is important to examine the life satisfaction of mental health workers in terms of psychological variables and personality traits. In this way, it is thought that important clues about the life satisfaction of mental health workers will be revealed.

**Method:** Quantitative research method was used in this study. Forgiveness in Interpersonal Relations Scale, Relationship Satisfaction Scale, Five Factor Personality Scale and Life Satisfaction Scale were used in the study. The data were collected on the online platform. Permission was obtained from the Middle East Technical University Ethics Committee for data collection. The study group of this research consisted of 58 psychologists (19.14%), 92 psychological counselors (30.36%), 49 nurses (16.17%), 43 medical doctors (14.19%) and 61 social workers (%) 20.13). The ages of the participants are between 18-35. A total of 228 (75.25%) female and 75 (24.74%) male participated in the study. Of the participants, 138 (45.54%) are working, 165 (54.45%) are not working. 142 (46.87%) of the participants have a romantic relationship, 161 (53.13%) have no romantic relationship. 229 (75.58%) of the participants have not used psychiatric drugs so far, 74 (24.42%) have used psychiatric drugs. 35 (11.55%) of the participants did not have a chronic disease, 268 (88.45%) did not have a chronic disease.

**Findings:** According to the research results, life satisfaction is found to be statistically associated with forgiveness ( $p < .01$ ,  $r = .23$ ), relationship satisfaction ( $p < .01$ ,  $r = .39$ ), extraversion ( $p < .01$ ,  $r = .39$ ), openness to experience ( $p < .01$ ,  $r = .25$ ), agreeableness ( $p < .01$ ,  $r = .21$ ), neuroticism ( $p < .01$ ,  $r = -.46$ ), conscientiousness ( $p < .05$ ,  $r = .36$ ). The life satisfaction of working individuals is significantly higher than that of non-working individuals ( $t = 3.207$ ,  $p < .01$ ). The life satisfaction does not show a significant difference according to the department ( $p > .05$ ). According to regression results, personality traits, forgiveness, relationship satisfaction and department explain 39% of life satisfaction.

**Results:** The life satisfaction of individuals working in the field of mental health is explained by the personality traits, forgiveness, relationship satisfaction and personality traits. The life satisfaction of working who have graduated from mental health undergraduate departments is higher than those who do not work. Therefore, increasing the job opportunities to be offered to individuals working in the field of mental health will increase their life satisfaction as well as being more beneficial individuals to the society.



**Keywords:** Mental health professionals, life satisfaction, forgiveness, relationship satisfaction, personality

## Giriş

Ruh sağlığı, Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlık tanımında ifade edildiği gibi sağlığın ve iyi oluşun ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. İlgili tanımda ise sağlık, yalnızca hastalık ve fiziksel engelin olmayışı değil fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali olarak belirtilmiştir (WHO, 2021). Ruh sağlığı ise bireyin kendi yeteneklerini ortaya koyabildiği, yaşamın içinde bulunan doğal stresle başa çıkabildiği, üretken bir şekilde çalışabildiği ve parçası olduğu topluma katkı sağlayabildiği tam bir iyilik halidir (WHO, 2018). Organizmanın yapısını bozan, yaşamda zorlanmaya yol açan ve beraberinde stresi getiren yaşantılar ise kişinin benlik bütünlüğüne zarar verici etkiye sahip olabilmektedir (İkiz, 2020). Kişi, yaşamında zorlayıcı etkiye sahip olan yaşantılarla başa çıkabilmekte zaman zaman zorlanabilir ve profesyonel ruh sağlığı hizmetinden yararlanmak isteyebilir. Bu noktada, kişinin yaşadığı sorunun içeriği ve boyutuna bağlı olarak ruh sağlığı çalışanlarından profesyonel destek alınabilir. Profesyonel ruh sağlığı hizmeti sağlayabilen meslek çalışanları ise şu şekilde belirtilebilir: Psikiyatristler, psikologlar, psikolojik danışmanlar, evlilik ve aile terapistleri ile sosyal çalışmacılar (Cormier ve Hackney, 2018).

## Kişilik, Affetme, İlişki Doyumu ve Yaşam Doyumu

Bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri onların yaşadıkları sorunları algılamalarında ve olaylara yaklaşma şekillerinde etkili olabilir. Kişiliği açıklamada en etkili yaklaşımların başında sıfatlardan yararlanan beş faktör kişilik modeli gelmektedir. Büyük beşli olarak da bilinen bu yaklaşımın boyutları arasında dışa dönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, nevrozizm ve deneyime açıklık yer almaktadır (Saucier & Goldberg, 1998). Kişiliğin nevrozizm boyutu, rahatsız edici duygular arasında yer alan korku, gücenme, suçluluk ve ilişkili davranış kalıplarını gösterme eğilimine sahip olup stresli yaşam olaylarıyla başa çıkamamayı kapsamaktadır (McCrae, Gaines & Wellington, 2013). Sorumluluk boyutu ise işini iyi yapan, bilinçli, görev ve iş bilincine sahip, gayretli ve çalışkan olmayı içermektedir (Widiger & Costa, 2012). Sosyallik ve liderlik ile eğlenceye düşkün ve hayat dolu olma özelliklerini beraberinde barındıran boyut dışa dönüklük iken; çeşitliliği önemseme, estetik duyarlılığa sahip olma ve açık görüşlü olmak kişilik deneyime açıklık boyutu ile karakterizedir (McCrae, Gaines & Wellington, 2013). Son olarak yumuşak başlılık boyutu ise prososyal davranmayla, işbirlikçi hareket etme eğilimine sahip olmayı ifade etmektedir (Mammadov, 2021).

Affetme, öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı, cezalandırma ve intikam alma gibi olumsuz tepkiler göstermek yerine merhamet, karşı tarafı anlama ve yargılamaktan kaçınma gibi olumlu sonuçları beraberinde getirebilecek tepkilerin oluşmasını sağlamak, bu yönde çabalamaktır (Bugay ve Demir, 2012). Affetme, gelişimsel bir sürece bağlı olup sürecin nasıl ilerleyeceği ise bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilmektedir. Affetme, basit bir şekilde 'seni affettim'

demekten öte belirli bir neden doğrultusunda gerçekleşebilmektedir. Söz gelimi, koşullu affetme adı verilen türde birey istediği şeyi aldığı takdirde affetme eylemini sergileyebilmektedir (Küçükler, 2016).

Romantik ilişkilerde bireyin sosyal, duygusal, cinsel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine bağlı olarak kendini gösteren ilişki doyumu, ilişkinin kalitesi üzerinde etkiye sahip olmaktadır (Deveci-Şirin ve Bayrakçı, 2020). İlişki doyumunu etkileyen etmenlere bakıldığında ise bireyin kendini tanıması, partnerinden ne beklediğinin bilincinde olması ve beklentilerinin partneri tarafından karşılanma düzeyini kestirebilmesi yer almaktadır (Soner ve Düşünceli, 2021).

İlişki doyumuna göre daha kapsayıcı olan ve ruh sağlığı çalışanlarının yaşamı algılama biçimleri üzerinde etkiye sahip olan yaşam doyumu, bireyin yaşamını olumlu değerlendirme derecesi olarak ifade edilmektedir. Hayattan beklentileri olan bireyin, beklentilerine ulaştıkça yaşamaktan aldığı doyumun da beraberinde artması beklenmektedir (Bulut ve Yıldız, 2020).

### **İlgili Araştırmalar**

Yapılan bir araştırmada ruh sağlığı çalışanlarının kişilik özelliklerinin ve iş aidiyetlerinin, profesyonel yaşam kalitelerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, düşük nevrotizm, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ruh sağlığı çalışanlarının profesyonel yaşam kalitelerini destekleyici temel etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişilik özelliklerinin tükenmişlikle ilişkisine bakıldığında ise nevrotizmin tükenmişliği pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı; dışa dönüklük ve yumuşak başlılığın ise tükenmişliğini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu elde edilmiştir (Somoray, Shakespeare-Finch & Armstrong, 2017). Kişilik özellikleri ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmada ise nevrotizmin klinik belirtiler ve bozukluklarla ilişkili olduğu; sorumluluk boyutunun koruyucu faktörlere sahip olduğu öznel iyi oluş ve yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğu, dışa dönüklüğün ise risk faktörleri ile negatif anlamda ilişkili olduğu, pozitif ruh hali ile öznel iyi oluşla arasında ise güçlü bir şekilde ilişkili olduğu sonucu paylaşılmıştır. Bununla birlikte yumuşak başlılığın da öznel iyi oluşla yüksek düzeyde ilişkili olduğu; deneyime açıklığın ise klinik belirtilerle ve öznel iyi oluşla ilişkili olmadığı sonucu elde edilmiştir (Carver & Connor-Smith, 2010).

Psikolog ve psikolojik danışmanlarda affetmeyi ele alan bir araştırmada, ruh sağlığı uzmanlarının, aday ruh sağlığı profesyonellerine göre kendilerini affetme düzeylerinin daha yüksek olduğu; başkalarını affetme söz konusu olduğunda ise ruh sağlığı uzmanlarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmezken; psikolojik danışman adaylarının ise başkalarını affetme söz konusu olduğunda anlamlı düzeyde en düşük puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak özetlemek gerekirse ruh sağlığı uzmanlarının hem kendini hem başkalarını affetme söz konusu olduğunda aday ruh sağlığı profesyonellerine göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir (Vural-Batık, 2020).

Psikolojik danışmanların yaşam doyumu ile stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada, yaşam doyumu ile olumsuz otomatik düşünme ve stresle başa çıkmada kullanılan kaçınma davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bir başka deyişle yaşam doyumu yüksek olan psikolojik danışmanların olumsuz otomatik düşüncelerle hareket etme ve stresle başa çıkmada kaçınma davranışını daha az sergilemeleri beklenmektedir (Bulut, 2007).

İlgili araştırmalara bakıldığında, bu araştırmada ele alınan kavramların bir arada çalışıldığı bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Vural-Batık (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda ruh sağlığı çalışanlarının affetme puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucunun bu araştırmada ruh sağlığı profesyonellerinin affetme puan ortalamalarının yüksek olması sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Bu araştırmaya psikolog, psikolojik danışman, hemşire, tıp doktoru ve sosyal hizmet uzmanları dahil edilmiştir. Araştırmaya toplam 303 ruh sağlığı profesyoneli dahil edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunun 58'i psikolog (%19.14), 92'si psikolojik danışman (%30.36), 49'u hemşire (%16.17), 43'ü tıp doktoru (%14.19) ve 61'i sosyal hizmet uzmanıdır (%20.13). Katılımcıların yaşları 18-35 arasında değişmektedir. Araştırmaya toplamda 228 (%75.25) kadın 75 (%24.74) erkek katılmıştır. Katılımcıların 138'i (%45.54) çalışmakta, 165'i (%54.45) bir işte çalışmamaktadır. Katılımcıların 142'sinin (%46.87) romantik ilişkisi vardır, 161'inin (%53.13) romantik ilişkisi yoktur. Katılımcıların 229'u (%75.58) şimdiye kadar psikiyatrik ilaç kullanmamıştır, 74'ü (%24.42) psikiyatrik ilaç kullanmıştır. Katılımcıların 35'i (%11.55) kronik rahatsızlığa sahip, 268'i (%88.45) kronik rahatsızlığa sahip değildir.

### Veri toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu.** Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim aldıkları bölüm, romantik ilişki olup olmama durumu, kronik rahatsızlığa sahip olup olmama durumu ve psikiyatrik ilaç kullanıp kullanmama durumları yer almaktadır.

**Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği:** Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği (KİAÖ): Kaya (2019) tarafından geliştirilen ölçek 14 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu alt faktörler durumu affetme, soruna yönelme ve olumluya odaklanmadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .85, test tekrar test güvenilirlik değeri .82 bulunmuştur. Model uyum indekslerinin mükemmel uyum düzeyinde olduğu bulunmuştur ( $\chi^2/sd= 1.57$ , CFI= .98, GFI= .96, AGFI= .94, IFI= .98, RMR=.041, RMSEA= 042). Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakla birlikte, ölçekten alınan puan arttıkça bireyin kişilerarası ilişkilerde affetme davranışını daha fazla gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Yaşam Doyumu Ölçeği:** Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen 7’li likert ve 5 maddeden oluşan bir ölçektir. Diener ve arkadaşları (1985) YDÖ’ nün iç tutarlık güvenirlik katsayısını .87 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısını ise .82 olarak bulmuşlardır. Ölçekten yüksek puan alınması yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yetim (1991), Yaşam Doyumu Ölçeği’nin iç tutarlık güvenirlik katsayısını .76, test tekrar test güvenirlik katsayısını .85 bulmuştur. Bu araştırmada yaşam doyumunu ölçeği için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90’dır.

**İlişki Doyumu Ölçeği:** Büyükşahin (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 9 madde vardır. Çok boyutlu ilişki ölçeğinin toplam varyansını en fazla açıklayan ikinci alt ölçektir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89’dur. Ölçekten alınan puan arttıkça ilişki doyumunu artmaktadır. 4 madde tersten kodlanmaktadır.

**Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği:** Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen ölçek Horzum, Ayas ve Padır (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 10 madde ve 5 alt boyuttan(dışa dönüklülük, deneyime açıklık, uyumluluk, özdenetimlilik ve nörotiklik) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .70’tir.

## İşlem

Katılımcılar araştırmaya kartopu örnekleme yoluyla dahil edilmiştir. Kolay erişilebilir örneklem seçilmesinin nedeni zaman ve maliyet yönünden tasarruf edilmek istenmesidir. Ayrıca pandemi döneminde gerçekleştirilen bir çalışma olduğu için veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bu şekilde daha sağlıklı bir veri toplama sürecinin olacağı düşünülmektedir. Veriler SPSS 26 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde pearson korelasyonu, bağımsız örneklem için t testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın hipotezlerine uygun olarak araştırma sonuçları sırasıyla aşağıda verilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenlere yönelik betimsel istatistikler ve korelasyon bulguları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Yaşam doyumunu	1	.23**	.39**	.39**	.25**	.21**	-	.36*
2.Affetme		1	.10	.12*	.18**	.12*	-	.03
3.İlişki doyumunu			1	.33**	.03	.22	-	.22**
							.46**	.27**
								.28**

4.Dışadönüklük	1	.19**	.08	-	.43**			
				.30**				
5.Deneyime açıklık		1	.26**	-	.24**			
				.22**				
6.Uyumluluk			1	-.17	.18**			
7.Nörotiklik				1	-.22**			
8.Öz-denetimlilik					1			
Ortalama	3.23	3.59	3.53	3.65	3.47	4.00	2.86	3.72
Standart Sapma	.78	.53	.93	1.01	.91	.69	.89	.90
Çarpıklık	-.12	.13	-.31	-.34	-.25	-.50	.15	-.25
Basıklık	-.53	.17	-.78	-.63	-.33	.25	-.26	-.74

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 1'e göre yaşam doyumu ile affetme ( $p<.01$ ,  $r=.23$ ), deneyime açıklık ( $p<.01$ ,  $r=.25$ ) ve uyumluluk ( $p<.01$ ,  $r=.21$ ) arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam doyumu ile ilişki doyumu ( $p<.01$ ,  $r=.39$ ), dışadönüklük ( $p<.01$ ,  $r=.39$ ),ve özdenetimlilik ( $p<.05$ ,  $r=.36$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca yaşam doyumu ile nörotiklik arasında ( $p<.01$ ,  $r=-.46$ ) negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada incelenen diğer bir durum ruh sağlığı profesyonellerinin çalışma durumuna göre yaşam doyumlarının değişip değişmediğidir. Ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumu çalışma durumuna göre değişip değişmediğini gösteren sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Çalışma Durumuna Göre Yaşam Doyumu**

Çalışma durumu	N	$\bar{x}$	SD	t	p
Çalışıyor	138	3.39	.78	3.21	.001***
Çalışmıyor	165	3.10	.77		

\*\*\*p<.01

Tablo 2'ye göre ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumları çalışma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir ( $t=3.21$ ,  $p<.001$ ). Çalışan ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumu çalışmayan ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumu puanlarından daha yüksektir. Bireylerin istihdam edilme durumunun onların ruh sağlığını etkilediği söylenebilir.

Araştırmada incelenen diğer bir durum ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu etkileyen değişkenleri belirlemektir. Ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Yaşam Doyumunun Yordayıcıları**

Değişkenler	B	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
Sabit	1.35	-	3.04	.00	.62	.39	.39	22.16
Nörotiklik	-.24	-.28	-5.31	.00				
İlişki doyumunu	.17	.21	4.03	.00				
Özdenetimlilik	.14	.16	3.08	.00				
Dışa dönüklük	.11	.14	2.60	.01				
Affetme	.14	.10	1.98	.04				
Deneyime açıklık	.08	.09	1.86	.06				
Uyumluluk	.06	.05	1.00	.32				
Bölüm	.01	.02	.32	.75				

Tablo 3'te ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunun yordayıcıları verilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre nörotiklik ( $t=-5.31$ ,  $p<.01$ ) ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu etkileyen en güçlü yordayıcıdır. Nörotiklik negatif yönde yaşam doyumunu istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordamaktadır. İlişki doyumunu ( $t=4.03$ ,  $p<.01$ ), özdenetimlilik ( $t=3.08$ ,  $p<.01$ ), dışa dönüklük ( $t=2.60$ ,  $p<.05$ ) ve kişiler arası ilişkilerde affetme ( $t=1.98$ ,  $p<.05$ ), ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkileyen yordayıcılardır. Deneyime açıklık ( $t=1.86$ ,  $p>.05$ ), uyumluluk ( $t=1.00$ ,  $p>.05$ ) ve eğitim alınan bölüm ( $t=.32$ ,  $p>.05$ ), ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Sonuç olarak nörotiklik, ilişki doyumunu, özdenetimlilik, dışadönüklük ve affetme ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu puanlarının %39'unu açıklamaktadır ( $F=22.16$ ,  $B=1.35$ ,  $t=3.04$ ,  $p<.01$ ,  $R^2=.39$ ).

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı ruh sağlığı profsyonellerinin yaşam doyumlarının yordayıcılarını belirlemektir. Ayrıca ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumlarının bazı psikolojik değişkenlerle ilişkisi incelenmiş ve ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumlarının onların çalışma durumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumları ile affetme arasında ilişki bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu, affetme, ilişki doyumunu ve kişilik doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat yaşam doyumunu ile affetmenin arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Macaskill, 2012). Kaleta ve Mroz (2018) gençlerde yaşam doyumunu ile affetme arasında ilişki bulmuştur. Bu araştırmada ruh sağlığı profesyonellerinin yaşam doyumunu ve ilişki doyumunu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. İlgili alan yazında benzer sonuçlara rastlanmıştır (Ng, Loy, Gudmunson ve Cheong, 2009). Perrone, Webb, ve Blalock (2005) yaptıkları araştırmada ilişki doyumunun yaşam doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ruh sağlığı profesyonellerinin kişilik özellikleri ile yaşam doyumunu



arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düşük nevrozizm, dışa dönüklülük, ve uyumluluğun ruh sağlığı profesyonellerinin tükenmişliği ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Somoray, Shakespeare-Finch ve Armstrong, 2017). Ruh sağlığı profesyonellerinin çalışma durumu yaşam doyumunu etkilemektedir. Bireylerin ekonomik açıdan kendilerini rahat hissetmelerinin doğrudan yaşamdan aldıkları hazzı etkilediği söylenebilir. Çalışma durumu bireylerin iş doyumunu etkilediği düşünüldüğünde çalışma durumu yaşam doyumunu üzerinde etkili olması beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırma yapısı, uygulanması ve sonuçları itibariyle bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırma verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Yüz yüze verinin toplanmaması araştırmaya katılan katılımcıların anlayamadıkları soruları soramaması açısından bir dezavantaj olarak düşünülebilir. Bu araştırma pandemi döneminde yürütülen bir araştırmadır. Pandemi dönemi her birey gibi ruh sağlığı profesyonellerinin de yaşam doyumunu etkilemiş ve onlar için çeşitli stress faktörleri yaratmıştır. Bu koşullar altında ruh sağlığı profesyonellerine önemli görevler düşmekte ve gereğinden daha fazla sorumluluk almak durumunda kalmışlardır. Bu da onların yaşam doyumunu azaltmış ve kaygılarını artırmış olabilir. Dolayısıyla olağanüstü koşulların olmadığı bir dönemde benzer grupla çalışma tekrarlanabilir ve farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Diğer yandan araştırmada katılımcılara ulaşmakta çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Bu yüzden katılımcı sayısı beklenenin altında olmuştur. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olmakla birlikte önemli bir öneriyi de doğurmuştur. Katılımcı grubu genişletilerek daha kalabalık örnekleme erişilebilir ve ruh sağlığı profesyonellerinin istihdam alanına göre kıyaslamalara gidilebilir. Böylelikle ruh sağlığı profesyonellerinin ihtiyaçları ve beklentileri belirlenebilir. Araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda bundan sonraki araştırmalar için bazı öneriler geliştirilebilir. Yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin araştırılması ilgili literatüre zenginlik katabilir ve daha sonraki çalışmalara katkı sağlayabilir. Ruh sağlığı profesyonelleriyle gerçekleştirilen bu çalışmanın toplumun diğer kesimlerindeki bireylerle yürütülecek çalışmalar için de örnek teşkil edebilir. Araştırmaya katılan katılımcıların neredeyse yarısı bir kurumda istihdam edilememektedir. Bu önemli bir durumdur ve çalışan gruba göre yaşam doyumları daha düşük çıkmıştır. Dolayısıyla, ruh sağlığı alanındaki mezunlara sunulacak istihdamın artırılmasının önemli olduğu düşünülmekte ve daha sağlıklı bir toplum oluşmasına önemli bir zemin hazırlayacaktır.

### Kaynakça

- Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme artırılabilir mi?: Affetmeyi geliştirme grubu. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(37), 96-106.
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13.
- Bulut, M. B., ve Yıldız, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin yaşam doyumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 397-412.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679-704.
- DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100352
- Büyükşahin, A. (2005). Çokboyutlu İlişki Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(2), 97-105.
- Cormier, S. & Hackney, H. (2018). Yardım mesleği. İçinde, S. Doğan ve B. Yaka (Eds.). *Psikolojik Danışma Stratejiler ve Müdahaleler* (s. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deveci-Şirin, H. ve Bayrakçı, E. (2020). Romantik ilişki geliştirme programı'nın (RİGP) romantik ilişki doyumu ve romantik inanç düzeyine etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 145-165.
- DOI: 10.17860/mersinefd.592785
- Enright, R. D., and The Human Development Study Group (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
- Hawkins, J. L. (1968). Associations Between Companionship, Hostility, and Marital Satisfaction . *Journal of Marriage and the Family* , 11 (1), 647-650.
- Horzum, M. B., Tuncay, A., & PADIR, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması Adaptation of Big Five Personality Traits Scale to Turkish Culture. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- İkiz, F. E. (2020). Ruh sağlığına genel bakış, uyum ve uyumsuzluk. İçinde, F. Savi-Çakar (Ed.). *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları* (s. 1-26). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaleta, K., & Mróz, J. (2018). Forgiveness and life satisfaction across different age groups in adults. *Personality and Individual Differences*, 120, 17-23.
- Kaya, Ö. S. (2019). Kişilerarası İlişkilerde Affetme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ilkogretim Online*, 18(3).



- Küçüker, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Macaskill, A. (2012). Differentiating dispositional self-forgiveness from other-forgiveness: Associations with mental health and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 31*(1), 28-50.
- Mammadov, S. (2021). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality, 1-34*.
- DOI: 10.1111/jopy.12663
- McCrae, R. R., Gaines, J. F., & Wellington, M. A. (2013). The Five-Factor Model in fact and fiction. In H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (p. 65–91). John Wiley & Sons.
- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *American Psychological Society, 6*, 1-19.
- Ng, K. M., Loy, J. T. C., Gudmunson, C. G., & Cheong, W. (2009). Gender differences in marital and life satisfaction among Chinese Malaysians. *Sex Roles, 60*(1-2), 33-43.
- Perrone, K. M., Webb, L. K., & Blalock, R. H. (2005). The effects of role congruence and role conflict on work, marital, and life satisfaction. *Journal of Career Development, 31*(4), 225-238.
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1998). What is beyond the Big Five? *Journal of personality, 66*(4), 495-524.
- Somoray, K., Shakespeare-Finch, J., & Armstrong, D. (2017). The impact of personality and workplace belongingness on mental health workers' professional quality of life. *Australian Psychologist, 52*(1), 52-60.
- DOI: 10.1111/ap.12182
- Soner, G., ve Düşünceli, B. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumu. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4* (1), 186-202.
- <http://doi.org/10.33400/kuje.912255>
- Vural-Batık, M. (2020). Psikolog ve psikolojik danışmanlarda affetme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 679-696.
- DOI: 10.26468/trakyasobed.647345
- World Health Organisation. (2004). *Promoting Mental Health; Concepts Emerging Evidence and Practice* (Summary report). Geneva.



WHO (2018). Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>, adresinden 23.09.2021 tarihinde alınmıştır.

WHO (2021). Comprehensive mental health action plan 2013-2030. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>, adresinden 23.09.2021 tarihinde alınmıştır.

Widiger, T. A., & Costa, P. T. (2012). Integrating normal and abnormal personality structure: the five-factor model. *Journal of Personality*, 80(6), 1471-1506.

DOI: 10.1111/j.1467-6494.2012.00776.x

Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

## Anne Baba Tarafından Verilen Ödüller Çocuğun Akademik Başarısını Arttırır Mı?

*Lisansüstü Öğrencisi Yeliz Yazıcı, Doç. Dr. Abdullah Atlı*

### Özet

Ebeveynlerin en önemli isteklerinden biri de çocuklarının davranışlarını istedikleri yönde biçimlendirmek ve yapılandırmaktır. Ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının arttırmak için kullandıkları yöntemlerden biri de ödüllendirme. Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını biçimlendirmede sıklıkla kullandıkları ödüllerin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri konusunda tutarlı sonuçlar sunmamaktadır. Araştırmaların bir kısmı ödülün doğru kullanıldığında içsel motivasyonu ve performansı arttıracığı ve aynı zamanda istenilen davranışları kalıcı kıldığını belirtmektedir. Diğer yandan ödülün olumsuz etkilerine vurgu yapan araştırmaların temel savı ise, ödülün neden olduğu davranışın ödül verildikten sonra kesildiği ve içsel motivasyonu düşüren bir etkiye neden olduğudur. Literatürdeki söz konusu tartışmalar bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmada araştırmacılar, ebeveynlerin kullandıkları ödüllendirme yöntemlerinin çocuklarının akademik başarılarını ne düzeyde yordadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 330 kız (%56.8) ve 251 (%43.2) erkek olmak üzere toplam 581 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır ( $yaş\ ort = 12.92$ ,  $SS = .929$ ). Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu) (ABÖCY-Ç)-Ödüllendirme Boyutu kullanılmıştır. ABÖCY-Ç formunda izin verme ödülü (örnek madde: televizyon izlememe izin verir), etkinlik ödülü (örnek madde: pikniğe götürür), somut ödül (örnek madde: harçlığımı arttırır) ve sözel-duygusal ödül (örnek madde: başkalarının önünde beni takdir eder) olmak üzere toplam 4 ödül türü bulunmaktadır. Araştırmanın veri analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin çocuklarını sözel ve duygusal olarak ödüllendirmelerinin onların akademik başarılarının üzerinde olumlu ve en güçlü etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ebeveynlerin çocuklarını para, kıyafet vb. somut ödüller ile ödüllendirmelerinin onların akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** akademik başarı, ödüllendirme, anne-baba tutumu

## Do the Rewards Given by the Parents Increase the Academic Success of the Child?

### Abstract

One of the most important wishes of parents is to shape and structure their children's behavior in the way they want. One of the methods parents use to increase their children's academic success is rewarding. Studies do not provide consistent results on the positive and negative effects of rewards that parents often use to shape their children's behavior. Some of the studies indicate that when the reward is used correctly, it will increase intrinsic motivation and performance, and also make the desired behaviors permanent. On the other hand, the main argument of the studies that emphasize the negative effects of the reward is that the behavior caused by the reward is interrupted after the reward is given and causes an effect that reduces intrinsic motivation. The discussions in the literature show that more research needs to be done on this issue. In this study, the researchers examined to what extent the rewarding methods used by the parents predicted the academic achievement of their children. The study group of the research consists of 581 secondary school students (mean = 12.92,  $SD = .929$ ), 330 girls (56.8%) and 251 (43.2%) boys, attending the 6th, 7th and 8th grades in secondary schools in the central districts of Malatya. As data collection tools in the research; Personal Information Form, Parental Reward and Punishment Methods Inventory (Child Form) (PRPMI-CF)-Reward Dimension was used. Allowance award (sample item: lets me watch TV), activity award (sample item: takes me to a picnic), tangible reward (sample item: increases my pocket money), and verbal-emotional reward (sample item: appreciates me in front of others), there are a total of 4 award types. Correlation and regression analysis were used in the data analysis of the research. As a result of the research, it shows that parents' rewarding their children verbally and emotionally has the most positive and strongest effect on their academic achievement. Besides, parents don't give their children money, clothes, etc. It is seen that rewarding them with concrete awards has a negative effect on their academic success.

**Keywords:** academic success, rewarding, parental attitude



## Giriş

Çocuklarının davranışlarını şekillendirmek ve istenilen yönde biçimlendirmek pek çok ebeveyn için önemlidir. Disiplin etme amaçlı kullanılan yöntemleri ise çocuğun yaşantısını büyük ölçüde etkilemektedir. Disiplin yöntemlerindeki tutarlılık ya da tutarsızlık, çocukların dünyayı ve toplumun işleyişine yönelik algısını etkilemektedir (Runions & Keating, 2007). Örneğin anne-babası tarafından davranışları ödül yoluyla pekiştirilen bir çocuk, bu davranış biçimi model alır ve bu yöntemleri daha sonrasında kendi hayatında da uygulamaya çalışır (Kotaman, 2018). Bu sebeple hangi davranışın, ne sıklıkta ve nasıl ödüllendirildiği oldukça önemlidir. Sonraki dönemleri şekillendirecek bu tür algıların oluşmasında anne-babanın rolü şüphesiz ki çok büyüktür. Bu durum Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır (Bandura, 1985). Bu kurama göre, davranış ile ödül arasındaki ilişkinin anlamlandırılması ile davranışlarda değişiklik meydana gelmektedir. Ayrıca kurama göre anne-babalar çocukların kendi davranışlarını biçimlendirmesinde yer alan en güçlü kaynaklardır. Son yıllarda yaşanan toplumsal değişimler ile ailelerin de yapısı değişime uğramış ve anne-babaların çocuklarına yönelik beklentileriyle birlikte rollerin de değişmesine neden olmuştur. Çoğunluğu Müslüman nüfusun oluşturduğu Türkiye'de anne-babaların çocuğun gelişimini ve psikolojisini merkeze alan tutumların kullanıldığı görülmektedir (Karadaş & Atli, 2020). Yani günümüz ebeveynleri kendi ailesinde edindikleri ya da gördükleri geleneksel yöntemlerin yanında ödüllendirmeye giderek daha fazla yer vermektedir. Ödüllendirme bu çalışmada eğitimde genel olarak kullanıldığı anlamıyla pekiştirme ve pekiştirme ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Ödül genel anlamıyla istedik davranışlar kazandırma, istedik davranışın sıklığını artırma, olumlu davranışları güdüleme, teşvik etme ve bu sayede davranışın ileride ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarılar olarak tanımlanmaktadır. Ödüllendirmenin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar literatürde bulunmasına rağmen, ödüllendirmenin olumlu ya da olumsuz sonuçları konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır (Bonk ve diğ., 2018; Castro ve diğ., 2015; Greenberger ve diğ., 2012; Karadaş & Atli, 2020). Bu nedenle ödüllerin akademik başarıya olan etkisinin incelendiği çalışmamızın literatüre katkı sağlayacağını düşünüyoruz.

Ödül ve ödüllendirmenin çalışıldığı araştırmalarda sınıflamalar farklılık göstermektedir. Genelde somut ödüller (örn. para) ya da sözel ödüller (örn. övme) olarak gruplandırılabilir. Bu çalışmada Karadaş ve Atli (2020) tarafından belirlenen dört ödül türü referans olarak alınmıştır. Bunlardan ilki çocukların dersleri iyi olduğu için ebeveynlerin aldığı hediyeleri (örn. ayakkabı, telefon, tablet vb.); kapsayan **somut ödüller**, ikincisi anne-babaların çocukları ile birlikte sinemaya gitmesi, piknik yapması ya da yemek yemesi gibi aktiviteleri içeren **etkinlik ödülleridir**. Bilgisayar ya da tabletle oynamasına izin verme, arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmesine izin verme ya da dışarda oynamasına izin verme gibi aktiviteler ise **izin verme ödülü** başlığında ele alınmıştır. Son olarak, ebeveynlerin çocuğu övmesi, takdir etmesi ve başkalarının önünde onunla gurur duyduğunu söylemesi **sözel ve duygusal ödüller** başlığında değerlendirilmiştir. Ödülün akademik başarıdaki artışın bir sebebi olarak yorumlandığı çalışmalarda, ödülün doğru kullanılmasının içsel motivasyonu ve performansı arttıracığı ve

aynı zamanda istendik davranışları kalıcı kıldığını belirtilmektedir. Sözel ve duygusal ödül kullanımının, çocuktaki yüksek düzeyde özgüven ve akademik öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü yüksek ilişkisi olduğunu (Gussman ve Harder, 1990); izin verme ödülünün, her ne kadar Türkiye’de daha az kullanılsa da (Atli ve diğ., 2020), özellikle ödev yaptırma ya da ders çalışma konusunda başvurulan bir ödül yöntemi olduğunu gösteren araştırmalar vardır.

Ödülün olumsuz etkilerine vurgu yapan araştırmaların temel savı ise, ödülün neden olduğu davranışın ödül verildikten sonra kesildiği ve içsel motivasyonu düşüren bir etkiye neden olduğudur. Ödül kullanımında dikkat edilmediği takdirde içsel motivasyonun düştüğü veya ödüle bağımlılığın oluşması gibi endişeler bulunmaktadır (Deci ve diğ., 2001). Ödülün olumsuz etkileri üzerinde yapılan bir çalışmada bir grup üniversite öğrencisine ödül olarak parasal ödül (somut ödül) verilmiş ve diğer gruba herhangi bir ödül verilmemiştir. Eğitim sonunda ödül verilen grubun motivasyonu ve çalışma süresi verilmeyen gruba göre daha fazla düşmüştür (Deci, 1971). Ödülün olumsuz etkisine yönelik popüler olan iki farklı bakış açısından söz edilebilir. Birincisi çocukların davranış ve/ya performansları üzerinde herhangi bir kontrolü olmadığını düşünceleridir (Eisenberger & Camoeron, 1996). Bir diğeri ise ödül istenmeyen bir davranış sonucunda verildiğinde (örn. dışarı çıkma isteyen çocuğun önce yapmak istemediği ödevini yapması gibi), çocuğun her ödül verilmesinde istenmeyen bir davranışı yapması olarak genellemesi sonucunu doğurmasıdır (Lepper vd., 1982).

Literatürdeki bu farklı bulgular içinde hangi tür ödüllerin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunun belirlenmesi konuya yönelik bakış açılarına netlik katacaktır. Bu sebeple biz bu araştırmada, ebeveynlerin kullandıkları ödüllendirme yöntemlerinin çocuklarının akademik başarılarını ne düzeyde yordadığını incelemeyi hedefledik.

### Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu, Malatya merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda uygun örnekleme yoluyla belirlenen, 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 330 kız (%56.8) ve 251 (%43.2) erkek olmak üzere toplam 581 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır ( $yaş_{ort} = 12.92$ ,  $SS = .929$ ). Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Ödüllendirme ve Cezalandırma Yöntemleri Envanteri (Çocuk Formu) (ABÖCY-Ç)-Ödüllendirme Boyutu kullanılmıştır. ABÖCY-Ç formunda izin verme ödülü (örnek madde: televizyon izlememe izin verir), etkinlik ödülü (örnek madde: pikniğe götürür), somut ödül (örnek madde: harçlığını arttırır) ve sözel-duygusal ödül (örnek madde: başkalarının önünde beni takdir eder) olmak üzere toplam dört ödül türü bulunmaktadır. Araştırmanın veri analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

### Bulgular ve Sonuç

Verilerin tanımlayıcı istatistik analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre Katılımcıların %56.8’i ( $n = 330$ ) kız, %43.2’si ( $n = 251$ ) erkektir. Toplam 581 katılımcının sınıflara göre dağılımı incelendiğinde; %19.8’i ( $n = 115$ ) 6.sınıf, %28.1’i ( $n = 163$ ) 7.sınıf ve %52.2’si ( $n = 303$ ) 8.sınıf öğrencisidir.

**Tablo 1. Tanımlayıcı Veriler**

		N	%
Cinsiyet	Kız	330	56.8
	Erkek	251	43.2
Okul	6. Sınıf	115	19.8
	7.Sınıf	163	28.1
	8.Sınıf	303	52.2
Toplam		581	100

Ödül alt boyutları ile akademik başarı arasındaki korelasyon analizine yönelik sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Ölçek toplam puanına bakıldığında akademik başarı ile ödül arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Alt boyutlar tek tek analiz edildiğinde görülmüştür ki bu ilişki izin verme ödülü ve somut ödülde negatif yönlüken; etkinlik ödülü ve sözel-duygusal ödülde pozitif yönlüdür. Bu sonuçlara göre ödülün türü ile akademik başarı arasındaki ilişkide iki alt boyutta (izin verme ve somut ödül) ödül arttıkça akademik başarı düşüyorken; diğer iki alt boyutta (etkinlik ödülü ve sözel-duygusal ödül) ödül arttıkça akademik başarının da artması söz konusudur.

**Tablo 2. Korelasyon Sonuçları**

	Akademik Başarı	Ölçek Toplam Puan	İzin Verme Ödülü	Somut Ödül	Etkinlik Ödülü	Söz-Duy. Ödül
Akademik Başarı	-					
Ölçek Toplam Puan	.05*	-				
İzin Verme Ödülü	-.05*	.59	-			
Somut Ödül	-.09*	.69	.35	-		
Etkinlik Ödülü	.07*	.81	.39	.50	-	
Söz-Duy. Ödül	.12*	.73	.14	.25	.40	-

\* $p < .05$   $p = .001$

Akademik başarının açıklanmasına yönelik regresyon analizinin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Regresyon Sonuçları**

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	Kısmi İlişki R	R <sup>2</sup>
Sabit	78.977	2.234		35.346	.00		
İzin Ödülü	-.826	.646	-.058	-1.277	.202	-.053	
Somut Ödül	-2.183	.634	-.165	-3.441	.001	-.142	.206
Etkinlik Ödülü	1.751	.697	.130	2.511	.012	.104	
Söz.Duy.Ödül	1.550	.566	.122	2.739	.006	.113	

R=. 206, R<sup>2</sup>=.042, R<sup>2</sup><sub>adj</sub>=.036

\*p<.001 [F<sub>(4-581)</sub>]=6.360]

Analiz sonuçları akademik başarının düşmesinde en fazla etkinin somut ödülde ve sonrasında ise izin ödülünde olduğu; akademik başarının artmasında en büyük etkinin etkinlik ödülünde ve onu takiben sözel-duygusal ödülde olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin çocuklarını sözel ve duygusal olarak ödüllendirmelerinin onların akademik başarılarının üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ebeveynlerin çocuklarını para, kıyafet vb. somut ödüller ile ödüllendirmelerinin onların akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Sonuçlar Karadaş (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile de tutarlıdır. Anne-babaların kullandıkları ödül türüne göre değişiklik gösteren bir akademik başarı vardır. Buna göre; etkinlik ve sözel-duygusal ödüller arttıkça akademik başarı da artarken; somut ödül ve izin verme ödüllerinin kullanılması akademik başarıyı düşürmektedir. Alan yazında öğrencilerin ders çalışma performanslarını ve akademik başarı düzeylerini arttırmaya yönelik stratejilerin çalışıldığı araştırmalar (Callahan ve diğ.,1998; Karbach ve diğ., 2013) mevcuttur. Örneğin, Callahan ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin ilgisi ve dikkati daha fazla olan öğrencilerde akademik başarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Ödül kullanımının her zaman ve her ödül türünde akademik başarıyı arttırmadığı sonucuna ulaşılan araştırmamız, ödül kullanımında kriter ve uygunluk gözeterek uygulamanın, ödülün hangi davranışın neticesinde verildiğinin açıkça belirtilmesinin önemini (Aypay, 2018) ortaya koymuştur. Araştırmamızın ilk katkısı ödül konusunda daha net bir tutum edinilmesine yönelik bilgi sağlamasıdır. Her ödül türünün her durumda işe yaramadığının bilincinde olan ebeveynlerin davranış yönlendirme ve istedik davranış oluşturmada daha gelişimsel ve bilinçli olmasına yardımcı olacaktır. Diğer yandan birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmamız Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde belirlenen bir örneklem üzerinde yapılması sebebiyle belirli bir kültüre özgü değerlendirilebilir. Örneklem sadece ortaöğretim öğrencilerini ve onların ebeveynlerinin kullandığı ödül türlerini kapsamaktadır. Daha geniş bir örneklemde ve katılımcı çeşitliliğinin gözetildiği uygulamalar yürütülebilir.

### Kaynakça

- Atli, A., Şad, S. N., & Özer, N. (2020). Keşfedici karma desen kullanılarak anne-baba ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri ebeveyn ve çocuk formlarının geliştirilmesi. Yayın Aşamasında
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. *Cognition and Psychotherapy*, 81-99. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-7562-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-7562-3_3)
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Callahan, K., Rademacher, J. A., & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131- 141. <https://doi.org/10.1177/074193259801900302>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Greenberger, E., Lessard, J. L., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2012). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. *Student Motivation, Cognition, and Learning*, 173-204. <https://doi.org/10.4324/9780203052754-10>
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reality, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, 53(6), 674-675. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.6.674>
- Greenberger, E., Lessard, J. L., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2012). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. *Student Motivation, Cognition, and Learning*, 173-204. <https://doi.org/10.4324/9780203052754-10>
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reality, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, 53(6), 674-675. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.6.674>
- Karadaş, C. K. (2020). *Anne -Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocukların Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü*. Doktora Tezi İnönü Üniversitesi.
- Knutson, B., Adams, C. M., Fong, G. W., & Hommer, D. (2001). Anticipation of increasing monetary reward selectively recruits nucleus Accumbens. *The Journal of Neuroscience*, 21(16), RC159-RC159. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.21-16-j0002.2001>



- Kotaman, H. (2018). Impact of parenting, reward, and prior achievement on task persistence. *Learning and Motivation, 63*, 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.01.002>
- Runions, K. C., & Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology, 43*(4), 838-849. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.838>



## Türkiye’de Sosyal İlgı Konusunda Yürütölen Araştırmalar: Sistematiğ Bir Gözden Geçirme

*Arş. Gör. Özgür Salih Kaya*

### Özet

Bireysel psikolojinin ele aldığı kavramlardan birisi sosyal ilgidir. Adler’e göre sosyal ilgi, bireyin toplumdaki diğer insanlarla özdeşleşmesini ve sosyal ortamdaki işbirliğini ifade eder. Sosyal ilgi doğuştan gelen bir potansiyel olmakla birlikte çocuğun bu potansiyelinin desteklenmesinin ve geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yüksek sosyal ilgiye sahip olan bireyler kendilerini toplumdan yalıtmazlar. Yaşadıkları toplum içinde yabancılaşma hissetmezler. Yüksek sosyal ilgiye sahip bireyler çevreyle iş birliği içinde olurlar ve onların problem çözme becerileri yüksektir. Yüksek sosyal interest olan bireyler daha empatik davranırlar. Buna karşın düşük sosyal ilgiye sahip bireyler daha fazla stress ve düşmanca davranışlara sahiptirler. Bu bireyler kendilerini diğer bireylerle kıyaslarlar ve uyum problemleri yaşarlar. Sosyal ilgi insan hayatı ile bu kadar iç içe olmasına rağmen, Türkiye’de yeterince ele alınmadığı fark edilmiştir. Bu çalışmanın amacı sosyal ilgi ile ilgili Türkiye’de yürütölen çalışmaları sistematiğ bir şekilde gözden geçirerek bu çalışmalara ilişkin genel bir çerçeve sunmaktır. Literatür taramasını sistematiğ ve yapılandırılmış bir şekilde incelemek için PRISMA rehberi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında literatür taraması Nisan 2021 ile Haziran 2021 tarihleri arasında Google Akademik, TR Dizin ve Yök Tez Merkezi very tabanlarında herhangi bir yıl kısıtlaması yapılmadan sosyal ilgi ile ilgili yazılmış makale ve tezleri kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Sosyal ilgi ile hazırlanmış çalışmaları tespit etmek için, kapsamı daraltmama adına “sosyal ilgi” ve “toplumsal ilgi” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, 2001-2021 yılları arasında üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen sosyal ilgi ile ilgili olan 3 makale, 9 yüksek lisans ve 4 doktora tezi seçilerek incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen 2001 ve 2021 yılları arasındaki dört doktora tezinin üçünün üniversite öğrencilerine, birinin ise yetişkinlere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 2012-2020 yılları arasında 9 Yüksek lisans tezi incelendiğinde, yedisi üniversite öğrencileri ile biri yetişkinliğe geçiş döneminde ve biri evli çiftlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 2010-2018 yılları arasında üç nicel çalışma incelendiğinde bu çalışmaların tamamı üniversite öğrencileri ile yürütölmüştür. Araştırma sonuçlarına göre sosyal ilgisi yüksek olan bireyler akademik olarak kendilerini daha başarılı algılamaktadırlar. Sosyal ilgi evlilik uyumu, ilişki istikrarı ve ilişki doyumu ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal ilgisi düşük olan bireylerde depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı ve somatizasyon bozuklukları daha yaygın görölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Adler, bireysel psikoloji, sosyal ilgi, sistematiğ bir gözden geçirme

## Investigation of Social Interest Studies Conducted in Turkey: A Systematic Review

### Abstract

One of the concepts of individual psychology is social interest. According to Adler, social interest refers to the individual's identification with other people in the society and cooperation in the social environment. Although social interest is an innate potential, it is emphasized that it is important to support and develop this potential of the child. Individuals with high social interest do not isolate themselves from society. They do not feel alienated in the society they live in. Individuals with high social interest cooperate with the environment and their problem-solving skills are high. Individuals with high social interest behave more empathetically. On the other hand, individuals with low social interest have more stress and hostile behaviors. These individuals compare themselves with other individuals and experience adjustment problems. Although social interest is so intertwined with human life, it has been noticed that it is not adequately addressed in Turkey. The aim of this study is to provide a general framework for these studies by systematically reviewing the studies carried out in Turkey on social interest. The PRISMA guide was used to review the literature review in a systematic and structured way. Within the scope of the study, the literature search was carried out between April 2021 and June 2021 in the databases of Google Scholar, TR Index and YÖK Thesis Center, without any year restriction, to include articles and theses related to social interest. In order not to narrow the scope, the keywords "social interest (sosyal ilgi)" and "social interest (toplumsal ilgi)" were used to identify studies prepared with social interest. Within the scope of the research, 3 articles, 9 master's theses and 4 doctoral dissertations related to social interest carried out for university students between 2001-2021 were selected and examined. Three of the four doctoral dissertations between 2001 and 2021 included in the research were conducted for university students and one for adults. When 9 master's theses were examined between the years 2012-2020, which were included in the research, seven of them were carried out with university students, one in transition to adulthood and one with married couples. When the three quantitative studies included in the study between the years 2010-2018 were examined, all of these studies were conducted with university students. According to the results of the research, individuals with high social interest perceive themselves as more successful academically. Social interest is directly related to marital adjustment, relationship stability, and relationship satisfaction. Depression, anxiety, negative self-perception and somatization disorders are more common in individuals with low social interest.

**Keywords:** Adler, individual psychology, social interest, systematic review

## Introduction

Social interest (Gemeinschaftsgefühl) is perhaps Adler's best-known and most original concept (Ansbacher, 1991). The fact that the concept of “Gemeinschaftsgefühl” does not have an exact equivalent in English has led Adlerians to explain the definition of the concept (Soyer, 2001). The concept has been translated into Turkish as social interest (Toplumsal ilgi) (Erginsoy, 2010; Soyer, 2004), social interest (Sosyal ilgi) (Ergüner-Tekinalp, 2016; Kalkan, 2010) and social emotion (Küçük-Helvacı, 2012). Concern for others (Daugherty, Murphy, & Paugh, 2001; Feist & Feist, 2009) dimension of social interest constitutes the emotional dimension of the concept. According to Adler (1956), social interest refers to the individual's identification with other people in the society and cooperation in the social environment. This concept refers to the behaviors that the individual reveals to realize that s/he is a part of society and exists in that social world (Corey, 2012). Social interest, one of the individual psychology concepts, emphasizes that the individual is a social being. It needs to have social interest to be part of a community and integrate into it. Because, the Adlerian approach argues that people need to establish relationships with other people to maintain their lives well (Oberst & Stewart, 2014). Social interest is also defined as activities done for the welfare of the people around the individual (Johnson, Smith & Nelson, 2003) and human love and empathy towards those people (Ansbacher & Ansbacher, 1956).

According to individual psychology, social interest is the most basic process by which an individual can realize his/her true potential (Dreikurs, 1953). According to the Adlerian approach, social life and belonging to the community are innate. This innate potential affects the emotional and cognitive processes of the individual (Ansbacher & Ansbacher, 1956). Although social interest is an innate potential, it is emphasized that it is crucial to support and develop this potential of the child (Adler, 1927). Social interest can be developed, especially the first childhood experiences and thanks to the child's knowledge from the environment (Kalkan, 2009). Adler's aim is to create an environment that can develop a democratic family structure and a healthy social relationship for the child (Dufrene, Henderson & Eckart, 2011). Social interest should be nurtured in a cooperative, respectful, safe, and understanding family environment. Especially the values of the family and the child's encouragement can help the child develop a high social interest (Prochaska & Norcross, 2018).

The socialization process, which starts from childhood, is the sum of efforts to gain a place in society, gain a sense of belonging, and contribute to society (Kefir, 1981). Therefore, it can be said that social interest includes striving for better relationships and a better future. Adler describes this effort positively. Because this effort and compensation behavior are efforts that benefit not only the individuals themselves but also other people (Oberst & Stewart, 2014), this is one of the foundations of individual psychology. That is, individual psychology argues that individuals strive to solve their problems successfully. This effort is realized through social interest (Feist & Feist, 2009).

The most important contribution of individual psychology is that it emphasizes sociability in human life (Carlson, Watts, & Maniacci, 2006). Adler explains the criterion of being human by how much the individual is related to society. According to Adler, the individual is more functional when he is in harmony with society and finds a place in society. This situation is also one of the most critical psychological functions of the individual. (Adler, 1927). Adler stated that social interest is equivalent to understanding and empathizing with others (Ansbacher, 1978). Adler (1927) defined social interest as seeing with the eyes of the other, hearing with the ears of the other and feeling with the heart of the other. Rogers (1989) defined empathy as feeling the client's private world as if it were your own. As can be understood from the two definitions, empathy and social interest can be used to express similar situations. The best quality of relationship with others is the ability to empathize with and understand them, and O'Connell (1965) defined this as social interest. In addition, it is known that individuals with high social interest have a high awareness of their own subjective world. These individuals are tolerant towards others, act rationally, and can empathize (Ansbacher, 1991). Coexistence and good relations with others also significantly affect the mental health of the individual. The development and progress of the individual are possible with the development of others (Corey, 2012). Based on the explanations above, it is understood that social interest is a humanist concept (Oberst & Stewart, 2013).

While discussing the concept of social interest, it may be helpful to talk about some life tasks of the individual. Adler emphasizes the importance of fulfilling three life tasks. These three life tasks are work, friendship, and love (Dreikurs, 1953). A child who was unsuccessful at school as a child may be discouraged, which may be reflected in her/his future business life (Dreikurs, 1968). In other words, the individual's misinterpretation of her/his childhood experiences and failures may cause her/him to withdraw from society (Brett, 1998). This situation may cause the child to develop negative attitudes in their relationships. Similarly, the fact that married individuals respect and care for each other and encourage each other also feeds the relationship (Sweeney, 2009). These life tasks are directly related to the social interests of individuals. As a result, according to Dreikurs, these tasks are intertwined. So if one task is avoided, difficulties may arise in other tasks as well. Dreikurs and Mosak (1967) added the concepts of self and spirituality to these tasks. The individual's self-acceptance, being able to get along with himself, knowing the values of life, and the meaning of his life are shaped by social interest. The level of social interest is directly related to these life tasks and affects the individual's life (Adler, 1956).

As stated before, social interest is a concept that expresses the relationship and harmony of individuals with society. Individuals with high social interest do not feel alienated in their community (Crandall, 1980; Leak & Williams, 1989) and cooperate (Maniacci & Mosak, 1999). Individuals with high social interest have higher community feelings (Ansbacher, 1992; King & Shelley, 2008; Stasio, 1998) and coping skills (Edwards, Gfroerer, Flowers & Whitaker, 2004; Ergüner-Tekinalp & Terzi, 2016). They struggle to overcome the problem they face

(Adler, 1964). Individuals with high social interest behave more empathetically (Barlow, Tobin & Schmidt, 2009; Nikelly, 2005).

On the other hand, individuals with low social interest may experience more stress (Zarski, Bubenzer & West, 1986) and exhibit more hostile behaviors (Crandall, 1984; Daugherty, Murphy & Paugh, 2001). In addition to being associated with many psychopathological symptoms (Oberst & Stewart, 2014; Prochaska & Norcross, 2018), these individuals constantly compare themselves to others. In other words, these individuals see others as competitors (Sweeney, 2009). Low social interest, adjustment problems (Crandall, 1980), low life satisfaction and less participation in activities with friends (Gilman, 2001), depression (Miranda & Umhoefer, 1998; Saunders & Roy, 1999), non-self-actualization (Hjelle, 1975), and feelings of inferiority (Adler, 1929; Bickhard & Ford, 1991).

Above, the concept terminology related to social interest, the theoretical structure, the researches carried out, the variables associated with social interest, its place in human life, and its original contribution to individual psychology and literature are mentioned. Although social interest is so intertwined with human life, it has been noticed that it is not adequately addressed in Turkey. This study aims to provide a general framework for these studies by systematically reviewing the studies conducted in Turkey on social interest.

## Method

This research aims to systematically examine the studies carried out with social interest in Turkey. The PRISMA guide was used to review the literature review in a systematic and structured way. PRISMA guideline is the systematic execution of compilation studies in a certain order. The PRISMA guideline aims to facilitate that the researcher presents systematic review studies (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009). Within the scope of the study, the literature search was carried out between April 2021 and June 2021 in the databases of Google Scholar, TR Index, and YÖK Thesis Center, without any date restriction, to include articles and theses related to social interest. To narrow the scope, the keywords "toplumsal ilgi" and "sosyal ilgi" were used to identify studies prepared with social interest.

### Selection Criteria

The following selection criteria were used in the literature search to determine the articles and theses to be included in the research: a) Articles written on social interest, b) Theses written on social interest. The study's exclusion criteria are a) Articles and theses, of which full text cannot be accessed, b) scale development studies.

In the first stage of the literature review, 21 studies were reached. While 8 of these studies are articles, 13 are thesis studies. It was decided to include 17 of these 21 studies, which were examined in detail in line with the selection and exclusion criteria. The PRISMA process for the systematic review of the studies to be included in the research is presented in figure 1.

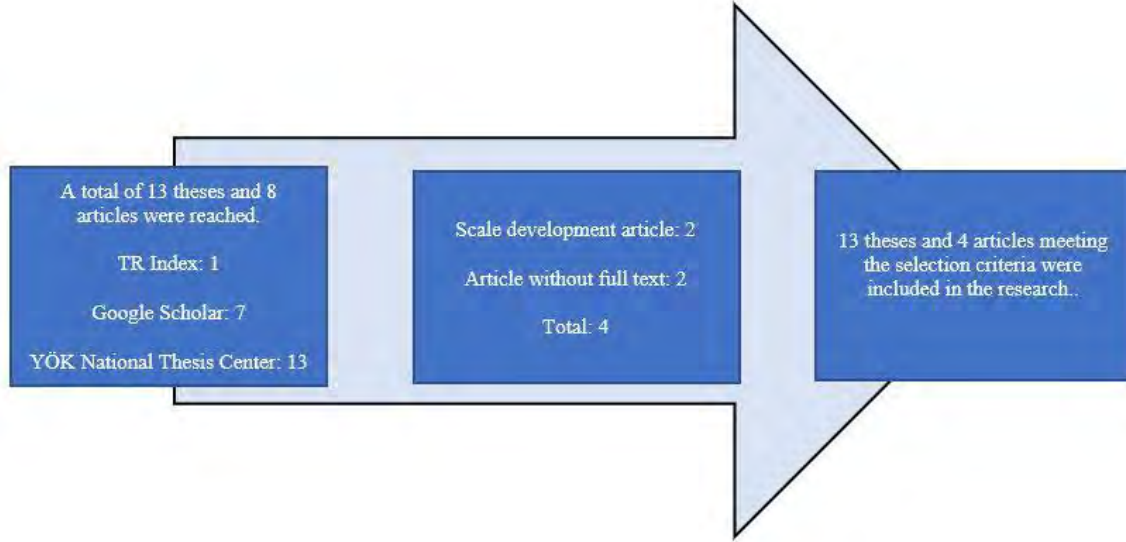


Figure 1. PRIZMA Flowchart

### Findings

Within the scope of the research, 4 articles, 9 master's and 4 doctoral theses related to social interest for university students between 2001-2021 were selected and examined. The characteristics and findings of the studies included in the research are presented in Table 1 and under the headings, respectively.



**Table1. The Characteristics of the Research**

Author (Date), research type	Research group and Sample type	Research design	Measurement tools	Data analysis	Findings and comment
Soyer (2001), doctoral	806 college students, Random sampling	Quantitative study, Relational model	*Social Index Interest	*Independent sample t-test  *One-way ANOVA	A relationship was found between perceived academic success and social interest. Those who perceive themselves as academically successful have higher social interest.
Erginsoy (2010), doctoral	330 college students, Disproportionate cluster sampling	Quantitative study, Descriptive model	*Manaster and Perryman Early Recollection Scale  *Social Interest Index  *Interpersonal Cognitive Distortions Scale	*Perason correlation  *Spearman rank correlation  *Independent sample t-test  *Chi-Square test  *Kruskal-Wallis,	A relationship was found between social interest and interpersonal rejection, mind reading and unrealistic relationship expectations. As social interest increases, interpersonal relationship rejection decreases, mind reading, and unrealistic relationship expectations increase. A

					Mann-Whitney U	relationship was found between social interest and first memories.
Emiroğlu (2020), doctoral	518 college students, Convenience sampling	Quantitative study, Cross-sectional design	*White campbell psychological birth order inventory *Life style scale *Brief Symptom Inventory *Social Interest Index	*Pearson correlation, *One-way ANOVA *Chi-Square test *Multiple linear regression		A significant relationship was found between psychological birth order and social interest. Social ilgi is a predictor of some negative symptom behaviors. Those with low social interest have depression, anxiety, somatization, hostility, and negative self-image.
Özkan (2021), doctoral	45 adult, Random sampling	Quantitative study, 3x3 quasi-experimental design	*The child and youth resilience measure *Schutte self-report emotional intelligence test *Social Interest Index	*One-way ANOVA *Two-way ANOVA *Paired sample t-test		The post-test social interest scores of the individuals participating in the experimental group were significantly higher than those of the control and placebo groups. In addition, there was a significant difference between the posttest score of the experimental group and the pretest score..
Küçük-Helvacı	330 college students,	Quantitative study,	*Love attitudes scale	*Independent sample t-test		A significant relationship was found between social interest and

(2012), master	Only students	1.level	Relational model	*Adlerian interest romantic relationship form *Problem solving on romantic relationships for adolescents	social scale in correlation	*Pearson	love types in romantic relationships. Social interest in romantic relationships does not show a significant difference according to gender.
Kayacı (2014), master	438 students, Convenience sampling	college	Quantitative study, General scanning model	*White psychological order inventory *Social Interest Index *Psychological hardiness Scale	campbell birth Interest	*Pearson correlation *Hierarchical regression *Chi-Square test *Independent sample t-test	There is a significant relationship between social interest and resilience, and social interest predicts sub-dimensions of resilience. A significant influence of social interest on control, dedication, and challenge can be noted.

Özaydınlık (2014), master	200 adult people 100 married couples Disproportionate sampling	Quantitative study, Relational model	*The Marital Adjustment Scale *The Personality Test Based on Adjective *Adlerian Social Interest Scale in Romantic Relationship Form	*Pearson correlation *Independent sample t-test *ANOVA *Kruskal-Wallis *Mann Whitney U	A significant relationship was found between social interest and marital adjustment in romantic relationships. In addition, the social interest scores of the couples who thought that their marital adjustment was good were higher. This shows that social interest affects romantic relationships and marriage dynamics.
Kaya-Akarsu (2018), master	400 college students Convenience sampling	Quantitative study, Relational model	*Adlerian Social Interest Scale in Romantic Relationship Form *Self-Transcendence Scale *Relational Assessment Questionnaire	*Pearson correlation *Multiple linear regression *One-way ANOVA *Independent sample t-test	A significant relationship was found between social interest and relationship satisfaction, relationship investment, and relational self-esteem. From this point of view, it is possible to say that social interest has a significant effect on relationships, which is one of the life tasks of the individual.
Uysal-Çelik	243 college students	Quantitative study,	*Adlerian Social Interest Scale-	*Pearson correlation	A significant relationship was found between social interest and hostile sexism. Males had higher

(2018), master	Convenience sampling		Descriptive and relational model	Romantic in Relationship Form  *Ambivalent Sexism Scale	*MANOVA		levels of hostile sexism than females. The level of social interest of women was higher than that of men.
Erdem (2019), master	563 college students  Cluster sampling		Quantitative study  Relational model	*White-Campbell Psychological Birth Order Inventory  *Social Interest Index *Irrational Beliefs Scale  *Cognitive Emotion Regulation Scale	*Multiple linear regression		Social interest is a significant predictor of cognitive emotion regulation. As social interest increases, the individual's catastrophizing and blaming behavior decreases. As social interest increases, focus on thought, positive reappraisal, refocus on the plan, and refocus increase.
Önol (2019), master	827 students	college	Quantitative study,  Descriptive model	*Social Interest Index	*Mann Whitney U  *Kruskal-Wallis		Social interest shows significant differences according to gender, quality of relationship with parents, perception of self-knowledge, relationship with the environment, level of spirituality and watching print media.

Yaşar (2020), master	600 students	college	Quantitative study,	*Social Index	Interest	*Pearson correlation	There is a significant relationship between social interest and cognitive flexibility. As an individual's social interest increases, her/his ability to create alternatives and control difficult situations increases.
	Only 1. and 4.level students		Relational model	*Cognitive Flexibility Inventory		*Linear regression	
	Convenience sampling						
Yıldız (2020) master	394 students	college	Quantitative study,	*Multidimensional Action		*Pearson correlation	There is a significant relationship between social interest relationship satisfaction and relationship stability. In addition, social interest has a mediating role between agency and relationship satisfaction. In other words, social interest increases the strength of the relationship between agency and relationship satisfaction.
	399 students	college	Relational model	Personality Scale		*Independent sample t-test	
	Purposive sampling		Structural Equation modeling	*Adlerian Social Interest Scale in Romantic Relations		*Path model analysis	
				*Relationship Stability Scale			
Kalkan (2010) article	300 students	college	Quantitative study	*Adlerian Social Interest Scale in Romantic Relations		*Pearson correlation	There is a significant relationship between social interest and problem solving in romantic relationships. Social interest differs significantly by gender. Individuals with high
	Only 1.level students		Descriptive model	*Problem solving on		*Independent sample t-test	



	Simple random sampling			romantic relationships for adolescents	scale	*Linear regression	social interest exhibit less abusive behavior and are more inclined to solve problems.
Ergüner-Tekinalp and Terzi (2016) article	247 adult (have at least one risk factor)	Quantitative study Relational model	*Survey Factors *Resilience scale *Coping Questionnaire Inventory *White-Campbell Psychological Birth Order Inventory *Social Interest Index	Risk		*Pearson correlation *Hierarchical regression	There is a significant relationship between social interest and psychological resilience. In addition, social interest was found to be a predictor of psychological resilience.
Tekin-Çatal and Kalkan (2018) article	240 college students Convenience sampling	Quantitative study Relational design	*Adlerian interest romantic Relationship *Interpersonal relationship styles	social scale in		*Pearson correlation *MANOVA	A significant relationship was found between social interest and relationship styles in romantic relationships. The level of social interest of the individual affects the way of behavior in relationships.



---

Kaynak and Işık (2019) article	44 school counselor Snowball sampling	Qualitative study Phenomenological design	*Semi-structured interview form (are created researchers)	*Content analysis	There are certain requirements regarding social attention in schools. These are psychological health, adaptation to society, belonging, coping, being useful to society and life tasks. Meeting the expectations of school counselors instead of compulsory activities may enable them to carry out social interest activities in school mental health services better.
---	--	---	---	-------------------	---

---

## Characteristics of Studies Conducted on Social Interest in Turkey

The studies carried out on social interest in Turkey are given above. These studies were conducted between 2001 and 2021. It may be helpful to mention the content of the studies mentioned above briefly. Sample Selection and Characteristics, Research model, Measurement Tools and Findings of studies will be mentioned.

### Sample Selection and Characteristics

In this section, information will be given about the sample selection and characteristics of doctoral theses, master's theses, and empirical articles on social interest, respectively (in each paragraph).

Soyer (2001) examined the social interest levels of university students in terms of some variables. This study consists of 806 participants. Of the participants, 417 (51.74%) were female, and 389 (48.26%) were male. Random sampling was used in the study. Erginsoy (2010) examined the social interests, cognitive distortions, and first recollections of university students, and 330 students participated in the study. Of the participants, 178 (53.94%) were female, and 152 (46.06%) were male. Disproportionate cluster sampling was used in the study. Emiroğlu (2020) examined the social interest, lifestyle, and psychological symptom levels of university students. This study consists of 518 participants. Of the participants, 353 (68.1%) were female, and 165 (31.9%) were male. Convenience sampling was used in the study. Özkan (2021) examined the effects of a resilience-focused psychoeducation program on resilience, emotional intelligence, and social interest levels in adults. This study consists of 45 participants. The ages of the participants are between 20-21. All of the participants are male. Random sampling was used for sample selection.

Küçük-Helvacı (2012) examined the relationship between problem-solving and social interest in romantic relationships and attitudes towards love. The research consists of only 1st year students. This study consists of 330 participants. Of the participants, 214 (54.21%) were female, and 116 (45.79%) were male. The sampling method was not mentioned in the study. Kayacı (2014) examined the relationship between psychological birth order and social interest levels of university students and their psychological resilience levels. This study consists of 438 participants. Of the participants, 328 (74.9%) were female, and 110 (25.1%) were male. Convenience sampling was used in the study. Özyaydınlık (2014) examined the marital adjustment, personality traits, and social interest level of married couples in their romantic relationships. The research was carried out with 100 married couples. Random sampling was used in the study. Kaya-Akarsu (2018) examined the relationship between university students' relationship stability and social interest, relational self-esteem, and spirituality. This study consists of 400 participants. Of the participants, 270 (67.5%) were female, and 130 (32.5%) were male. Convenience sampling was used in the study. Uysal-Çelik (2018) examined the relationship between university students' levels of social interest in romantic relationships and levels of ambivalent sexism. This study consists of 358 participants. Of the participants, 243

(67.9%) were female, and 115 (32.1%) were male. The convenience sample was used in the study. Erdem (2019) examined the relationship between university students' psychological birth order, social interest, and irrational beliefs, and emotion regulation. This study consists of 563 participants. Of the participants, 361 (64.1%) were female, and 202 (35.9%) were male. Cluster sampling was used in the study. Önel (2019) examined the social interests of university students in terms of some variables. This study consists of 827 participants. Of the participants, 581 (70.25%) were female, and 245 (29.75%) were male. One participant marked the other option. The sampling method was not mentioned in the study. Yıldız (2020) examined the effect of social attention on relationship stability and satisfaction in the transition to adulthood. Two sample groups were used in the study. The sample in the relational screening model consists of 394 people. The sample in the structural equation model consists of 399 people. Of the participants, 242 (60.7%) were female, and 157 (39.3%) were male. The ages of the participants ranged from 18-32. Purposive sampling was used in the study. Yaşar (2020) examined the relationship between the cognitive flexibility and social interest levels of 1st and 4th-year university students. This study consists of 600 participants. Of the participants, 344 (57.3%) were female, 256 (42.7%) were male. Convenience sampling was used in the study.

Kalkan (2010) examined the relationship between emotional abuse, physical abuse, problem orientation, and social interest in adolescents' romantic relationships. In this direction, 300 first-year students voluntarily participated in the research. Of the participants, 168 (56%) were female, and 132 (44%) were male. Simple random sampling was used in the study. Ergüner-Tekinalp and Terzi (2016) examined the predictors of psychological resilience. This study consists of 247 adults with at least one risk factor. 162 (65.59%) of the participants were female, and 85 (34.41%) were male. No information was given about sample selection. Tekin-Çatal and Kalkan (2018) examined the relationship between university students' interpersonal relationship styles and their social interest levels in romantic relationships. For this purpose, 240 volunteer students participated in the research. Of the participants, 151 (62.92%) were female, and 89 (37.08%) were male. Convenience sampling was used in the study. Kaynak and Işık (2019) examined how much school psychological counselors give place to the concept of social interest in school mental health services. For this purpose, they conducted semi-structured interviews with 44 school counselors. Of the participants, 35 (79.54%) were female, and 9 (20.45%) were male. Snowball sampling was used in the study.

### **Research Model**

Within the scope of the research, four articles, nine master's and four doctoral theses were examined. Among these studies, the study conducted by Kaynak and Işık (2019) is qualitative research. In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred. The doctoral thesis conducted by Özkan (2021) is a psychoeducational study. In this study, a quasi-experimental model with experimental, control, and placebo groups was used to test the effectiveness of the psychoeducational program. Quantitative studies are cross-sectional (Emiroğlu, 2010), general survey (Kayacı, 2014), relational survey (Erdem, 2019; Kaya-

Akarsu, 2018; Küçük-Helvacı, 2012; Özaydınlık, 2014; Soyer, 2001; Tekin-Çatal et al. Kalkan, 2018; Yaşar, 2020), descriptive survey (Kalkan, 2010; Öno1, 2019), descriptive and relational survey (Uysal-Çelik, 2018), and relational survey and Structural Equation modeling (Yıldız, 2020).

### Measurement Tools

Under this heading, only the scales used in research on social interest in Turkey will be mentioned. When the studies on social interest were examined, the scales of the variables whose relationship with social interest were examined, and the scales related to social interest were reached. The scales used in the studies are given in Table 1. In this section, only the scales that measure social interest will be mentioned. One of the scales used in studies conducted in Turkey on social interest is the Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form. This scale was developed by Kalkan (2009). The 5-point Likert-type scale consists of 24 items. The scale consists of a single factor. Another scale used in social interest research is the Social Interest Index. The scale was adapted into Turkish by Soyer (2001, 2004). The scale, which is a 4-point Likert type, consists of 52 items and one dimension. Kaynak and Işık (2019) created a semi-structured interview form to examine how much school psychological counselors place the concept of social interest in school mental health services. This form has such as “What is social interest?”, “Do you need social interest studies in your school?”, “Have you done any work on social interest at your school?”, and “What kind of work can you do to increase students' social interest levels?”. As can be seen, only two scales were used in quantitative research on social interest in Turkey. One of these scales was adapted into Turkish. Although it is a universal concept, social interest is a concept affected by cultural characteristics. Therefore, it is clear that there is a need for scales to be developed on social interest.

### The Findings of Studies

The results of the studies on social interest in Turkey will be given in detail in this part. It has been noticed that social interest is related to some variables. Soyer (2001) found in his study that those who perceive themselves as academically successful have a higher level of social interest ( $F(2,805)=3.22, p<.05$ ). Erginsoy (2010) found a negative correlation between university students' social interest levels and Interpersonal Rejection ( $r=-.17, p<.01$ ), and a positive correlation between Mind Reading and Unrealistic Relationship Expectations ( $r=.12, p<.01$ ). Group experiences ( $U=4807.5; z=-3.043; p<.01$ ), willingness to help others ( $U=5746.5; z=-2.018; p<.05$ ), and fear experiences ( $U=11296.5; z=-2.157; p<.05$ ) and social interest positively significant differences emerged. Mother ( $U=11102.5; z=-2.641; p<.01$ ), non-family members ( $U= 10303.0; z=-2.322; p<.05$ ), neutral emotions ( $U= 5334.5; z=-1.995; p<.05$ ) and voice remnants ( $U=5570.0; z=-2.133; p<.05$ ) and a significant negative difference between social interest ( $p<.05$ ). Emiroğlu (2020) found that university students' social interest scores differ significantly according to their psychological birth order ( $F(3, 514)=9.72, p<.05$ ). Tukey test was used to determine between which groups there was a significant difference. According to the results of the Tukey test, there is a statistically significant difference between

the older child and the middle child, and between the older child and the only child. In the same study, it was found that social interest anxiety ( $t=-5.18, p<.01$ ), depression ( $t=-6.60; p<.01$ ), negative self ( $t=-7.17; p<.01$ ), somatization ( $t=-2.77; p<.01$ ) and hostility ( $t=-5.78; p<.01$ ) were found to be negative predictors. As mentioned before, Özkan (2021) examined the social interest levels of adults with a psychoeducation program focused on resilience. In the social interest pre-test, post-test, and follow-up test application of the experimental, control, and placebo groups, the group effect was found to be significant as a result of the analysis of variance ( $F(2,42)=52.73, p<.05, \eta^2=.65$ ). According to this result, it is seen that there is a significant difference between the groups. At the same time, it was determined that there was a significant difference in pre-test, post-test, and follow-up-test measurements ( $F(2,42)=81.65, p<.05, \eta^2=.62$ ). This finding indicates that social interest levels change depending on the experimental procedure. It was observed that the difference between the mean scores of the experimental, control, and placebo groups from the social interest post-test application was statistically significant ( $F(2,42)=4.73, p<.05$ ). The post-test mean score of the experimental group from the social interest scale ( $\bar{X}=147.98, SD=28.58$ ), the post-test mean score of the control group ( $\bar{X}=115.22, SD=26.02$ ), and the post-test mean scores of the placebo group ( $\bar{X}=116.34, SD=27.09$ ) was found to be at a significant level. It was observed that there was no significant difference between the post-test mean score of the placebo group ( $\bar{X}=109.34, SD=27.09$ ) and the control group post-test mean score ( $\bar{X}=107.22, SD=26.02$ ).

Küçük-Helvacı (2012) examined the relationship between problem-solving and social interest in romantic relationships and attitudes towards love. According to the results of the research, social interest and playful love in romantic relationships ( $r=-.22, p<.01$ ), altruistic love ( $r=.30, p<.01$ ), rational love ( $r=-.06, p<.01$ ), friendly ( $r=.18, p<.01$ ) and passionate love ( $r=.42, p<.01$ ). Kayacı (2014) examined whether psychological birth order and social interest levels predict psychological resilience. The relationship between social interest and sub-dimensions of psychological resilience was examined. There was a significant positive correlation between social interest and challenge ( $r=.43, p<.01$ ), control ( $r=.40, p<.01$ ), and dedication ( $r=.47, p<.01$ ). In addition, social interest explained 18% of the variance in the challenge sub-dimension of resilience ( $\beta=.5, p<.01$ ). Social interest explained 17% of the variance in the control sub-dimension ( $\beta=.06, p<.01$ ). Social interest explained 23% of the variance in the dedication sub-dimension ( $\beta=.08, p<.01$ ). Özyıldırım (2014) examined married couples' marital adjustment and personality traits and the social interest in their romantic relationships. According to the research results, a significant relationship was found between marital adjustment and social interest ( $r=.61, p<.001$ ). There is a significant difference between social interest scores regarding compatible and incompatible marriages ( $t=7.16, p<.05$ ). The social interest levels of those with a compatible marriage were found to be significantly higher than those with an incompatible marriage. Kaya-Akarsu (2018) examined the relationship between university students' relationship stability and social interest, relational self-esteem, and spirituality. There is a significant relationship between social interest and relationship satisfaction ( $r=.37, p<.01$ ), relationship investment ( $r=.33, p<.01$ ), relational self-esteem ( $r=.22,$



$p < .05$ ). Looking at the regression results, it is understood that social interest is a significant predictor of relationship satisfaction ( $t = 7.174$ ,  $p < 0.05$ ). Uysal-Çelik (2018) found a significant negative relationship between social interest and hostile sexism in romantic relationships ( $r = -.16$ ,  $p < .05$ ). In addition, university students' levels of social interest, hostile sexism, and protective sexism in romantic relationships differ significantly by gender [Wilks Lambda ( $\Lambda$ ) = 0.760,  $F(3, 354) = 37.33$ ,  $p < .01$ ]. According to the MANOVA results, women's social interest level was higher than that of men. Similarly, men's levels of hostile sexism were found to be higher than women's. Erdem (2019) examined the relationship between social interest and sub-dimensions of cognitive emotion regulation. In this study, social attention and self-blame ( $\beta = -.21$ ,  $p < .01$ ), blaming others ( $\beta = -.27$ ,  $p < .01$ ) and catastrophizing ( $\beta = -.32$ ,  $p < .01$ ) sub-dimensions found a negative relationship between Refocusing on thought ( $\beta = .15$ ,  $p < .01$ ), positive refocusing ( $\beta = .21$ ,  $p < .01$ ), refocusing on plan ( $\beta = .25$ ,  $p < .01$ ), positive reappraisal ( $\beta = .33$ ,  $p < .01$ ) and perspective placement ( $\beta = .22$ ,  $p < .01$ ) were found to positively predict sub-dimensions. Önel (2019) examined the social interests of university students in terms of some variables. Social interest was found to differ significantly by gender ( $z = -4.84$ ,  $p < .001$ ). It was found that social interest showed a significant difference compared to the ongoing department ( $\chi^2 = 15,153$ ,  $p < .05$ ). Social interest shows a significant difference according to relationship status with mother (good/not good) and relationship status with father (good/not good) ( $p < .001$ ). Social interest scores show a significant difference according to the state of feeling safe, free, and autonomous in the presence of others ( $z = -7.47$ ,  $p < .001$ ). It shows a significant difference according to the perception of social interest and self-knowledge (a lot/not much) ( $z = -4.12$ ,  $p < .001$ ) and participation in self-recognition activities (yes/no) ( $z = -6.49$ ,  $p < .001$ ). Social interest shows a significant difference ( $z = -7.92$ ,  $p < .001$ ) according to the time (often/not often) the individual spends for his/her environment. It differs significantly in terms of recognizing the needs of animals ( $z = -2.38$ ,  $p < .05$ ) and nature with social interest ( $z = -3.64$ ,  $p < .001$ ). It shows a significant difference according to the level of spirituality (strong/not strong) of social interest ( $z = -6.58$ ,  $p < .001$ ). There is a significant difference between social attention and watching print media ( $z = -3.02$ ,  $p < .01$ ). Social interest shows a significant difference according to the type of communication. Yaşar (2020) examined the relationship between social interest and cognitive flexibility. In this study, a significant positive correlation ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ) was found between social interest and alternatives sub-dimension ( $r = .57$ ,  $p < .01$ ) and control sub-dimension. In addition, social interest is a significant predictor of cognitive flexibility ( $t = 4.683$ ,  $p < .05$ ). Yıldız (2020) found that there is a positive and level relationship between social interest and relationship satisfaction ( $\beta = .37$ ,  $p < .01$ ). The same study revealed that social interest had a negative and low predictive power on relationship stability ( $\beta = -.15$ ,  $p < .01$ ). In addition, social interest was found to have a mediating role between agency and relationship satisfaction.

Kalkan (2010) found that social attention was negatively associated with emotional abuse ( $r = -.35$ ,  $p < .01$ ) and physical abuse ( $r = -.40$ ,  $p < .01$ ). However, Kalkan found a positive relationship between social interest and problem orientation ( $r = .51$ ,  $p < .05$ ). Kalkan also found that social

interest was a significant predictor of emotional abuse ( $R^2=.12$ ,  $p<.01$ ), physical abuse ( $R^2=.16$ ,  $p<.01$ ), and problem orientation ( $R^2=.26$ ,  $p<.01$ ). In addition, it was found that social interest levels differed significantly by gender ( $t=2.70$ ,  $p<.01$ ). Females' social interest levels were found to be higher than males'. Ergüner-Tekinalp and Terzi (2016) found a significant relationship between social interest and psychological resilience ( $r=.49$ ,  $p<.01$ ). In addition, social interest was found to be a predictor of psychological resilience ( $\beta=.46$ ,  $t=5.96$ ,  $p<.001$ ). Tekin-Çelik and Kalkan (2018) found a positive and significant relationship between social interest and nourishing relationship style in romantic relationships ( $r=.41$ ,  $p<.01$ ). Researchers found a significant negative relationship between social interest and toxic relationship style in romantic relationships ( $r=-.39$ ,  $p<.01$ ). In addition, in this study, multivariate Anova analysis was performed to understand whether social interest in romantic relationships changes according to relationship status. It was concluded that the relationship status was significant over the social interest level (Wilks Lambda ( $\Lambda$ )= .96,  $p<.05$ ) score in romantic relationships. Kaynak and Işık (2019) examined how much school psychological counselors give place to the concept of social interest in school mental health services. As a result of the content analysis, some studies on social interest are needed. These needs are psychological health, adaptation to society, belonging, coping, useful to society, social existence, life tasks. On the other hand, the school psychological counselors stated that the implemented activities were compulsory activities requested by the Ministry of National Education. In addition, it was understood that school psychological counselors had difficulties defining the concept of social interest.

## Discussion

In this study, studies on social interest in Turkey were examined. Social interest is one of Adler's most original and best-known concepts, and it has a long history in foreign literature in terms of both theoretical and empirical studies (Adler, 1930; Adler, 1939; Adler, 1964; Ansbacher, 1959; Ansbacher, 1968; Ansbacher, 1978; Bubbenzer, Zarski & Walter, 1979; Crandall, 1980; Crandall & Harris, 1976; Crandall & Lehman, 1977; Crandall & Putnam, 1980; Dixon, Willingham, Chandler & McDougal, 1986; Dreikurs, 1969; Greever, Tseng, & Friedland, 1973; Kaplan, 1978; Kula, 1986; Mozdziers, Greenblatt & Murphy, 1986; Mozdziers & Semyck, 1980; Sulliman, 1973; Sweeney & Witmer, 1991; Worthen & O'Connell, 1969; Tobacyk, 1983; Zarski, Sweeney & Barcikowski, 1977). On the other hand, studies have started late in Turkey, and it is thought that the number of studies has not reached sufficient numbers yet. When the studies on social interest in Turkey are examined, the first study is the doctoral thesis written by Soyer (2001). It is remarkable that the studies carried out after this date were after 2010. Another remarkable point is that the studies conducted on social interest are predominantly master's and doctoral thesis studies. Articles were produced from some of these postgraduate theses. This research aims to present a general framework by systematically reviewing the research related to social interest, the number of which has increased in Turkey in the following years.

When examining the doctoral theses on social interest, Soyer's (2001) study first draws attention. In this study, besides being the first study on social interest in Turkey, the first measurement tool to measure Social Interest was put forward thanks to this study. As a result of this study, it was found that social interest was associated with academic achievement. Similar results were found in the literature (Masten & Coatsworth, 1998). Just as Adler argued, academic success strengthens social interest (Brigman & Molina, 1999). These results are important in showing the relationship between the three basic life tasks and social interest. Erginsoy (2010) found a significant negative relationship between social interest and interpersonal rejection. Individuals with high social interest do not isolate themselves from society (Joubert, 1986). Likewise, it is known that as individuals' social interest increases, alienation decreases (Corey, 2012). Emiroğlu (2012) found a significant relationship between social interest and psychological birth order, depression, negative self, somatization, and hostility. Newcomb, Bukowski, and Pattee (1993) emphasized that peer relationships are related to social interests. As it can be understood from here, childhood relationships have a decisive role on the social interest levels of individuals. In the last doctoral thesis on social interest in Turkey, social interest was studied together with resilience (Özkan, 2021). According to the psychological resilience program developed by Özkan for those with traumatic experiences, the participants' social interest and resilience levels increased. Social interest is learned, taught, and used (Corey, 2012). In this study, social interest and psychological resilience were increased with activities and skills to be gained. This research is also the first psycho-educational study based on social interest in Turkey. It is crucial in this respect. It is believed that with this study, psycho-educational studies to be prepared to increase the level of social interest of various groups will increase.

When we look at the master thesis studies on social interest in Turkey, social interest and problem-solving in romantic relationships, love (Küçük-Helvacı), birth order (Kayacı, 2014), marital adjustment (Özaydınlık, 2014), relational self, spirituality (Kaya -Akarsu, 2018), sexism (Uysal-Çelik, 2018), blaming oneself and others (Erdem, 2019), parental relations, friendship relations (Önol, 2019), cognitive flexibility (Yaşar, 2020), relationship stability and relationship satisfaction (Yıldız, 2020) were found to be significant. All of the variables listed above refer to the three life tasks of Dreikurs (1953), work, friendship, and love. Adler (1959) linked these life tasks to relationships with others, cosmic factors, and spirituality with social interest. Individuals with high social interest can perform these tasks, self, and spirituality more easily, and establish healthier relationships (Mosak & Dreikurs, 2000). Lack of one of these developmental tasks can affect other areas and cause psychological disorders (American Psychiatric Association, 2000).

When we look at the studies on social interest in Turkey, it has been studied that social interest is problem-solving in romantic relationships (Kalkan, 2010), interpersonal relationship styles (Tekin-Çelik & Kalkan, 2018), coping, resilience, and psychological birth order (Ergüner-Tekinalp & Terzi, 2016). The Adlerian approach is the only one that pays special attention to

the relationships between siblings and psychological birth order and position in the family. The individual's perception and interpretation of her/his place in the family are much more important than the actual birth order. This situation affects the social interest of the individual (Corey, 2012). Social interest affects children's problem-solving skills, especially in childhood. Children with a high level of social interest have higher coping skills (Edwards, Gfroerer, Flowers & Whitaker, 2004). As it is understood from here, the development of the child's social interest also affects his relationships in adulthood (Dreikurs, 1953). Those who have an altruistic social interest in their relationship with others have better mental health (Schwartz, Meisenhelder, Ma & Reed, 2003).

Kaynak and Işık (2019) aimed to reveal how much school psychological counselors give to the concept of social interest in school mental health services. It is thought that the research is important in terms of examining social interest practices in depth. It is thought that the results of this study can also be a source for future psychoeducation and intervention studies. Some of the common themes of the practices of school psychological counselors regarding the content of school mental health services within the scope of social interest are cooperation, harmony, tolerance, and consultation. Studies supporting that consultation strengthen social interest (Bolman & Deal, 1997; Dollarhide, 2003). Similarly, Ferguson (1999) stated in his study on school counselors that equality and cooperation form the basis of social interest. When Kaynak and Işık (2019) examined the definitions of social interest of school counselors, they revealed the themes of being helpful to society, producing for the society, and integrating with the society. Similarly, Ferguson (2003) stated that striving for the group's welfare is associated with social interest. Therefore, it can be said that social interest practices are directly related to social welfare, being with others, and harmony. In addition, social interest practices to be used by school psychological counselors for school mental health services have revealed that students are effective in their career choice (Lemberger & Nash, 2008). No study has been found on this topic in Turkey. The studies to be done on this subject may benefit the career choice of the students.

When we look at social interest studies in Turkey, it is seen that many psychological variables are studied. Although studies have increased in the last five years, it is thought that these studies are insufficient. Despite being a multidimensional structure, the fact that social interest mostly consists of quantitative and relational studies proves a need for experimental, qualitative, and mixed-method studies on this subject. Another remarkable situation is the use of convenience sampling in most of the studies. Also, no information was given about the sample selection of some studies. When the studies carried out in Turkey are examined, one of the striking elements is that almost all of the study group consists of university students. It is believed that studies with individuals in different developmental stages will enrich the literature. Despite this, these studies on social interest, which is a concept that determines the quality of human relations, are promising for the future. It is believed that future empirical studies are needed to evaluate the



applicability of social interest, which is a universal concept, in collectivist societies such as Turkey.

### References

- Adler, A. (1927). *The practice and theory of Individual Psychology*. New York: Harcourt, Brace.
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.
- Alfred, A. (1929). *The Science of living*. New York: Greenberg.
- Adler, A. (1939). *Social interest. Birth order and personality*. New York: Putnam.
- Adler, A. (1956). *The origin of the neurotic disposition. The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Adler, A. (1959). *The practice and theory of individual psychology*. (Trans. P. Radin) London: Humanities Press.
- Adler, A. (1964). *Problems of neurosis*. New York: Harper Torchbooks. (Original work published 1929)
- Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York: Capricorn books.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.)*. Washington, DC: Author.
- Ansbacher, H. L. (1959). Anomie, the sociologist's conception of lack of social interest. *Journal of Individual Psychology*, 15(2), 212-214
- Ansbacher, H. L. (1968). The concept of social interest. *Journal of Individual Psychology*, 24(2), 131-149
- Ansbacher, H. L. (1978). The development of Adler's concept of social interest: A critical study. *Journal of Individual Psychology*, 34(2), 118-152.
- Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. individual psychology: *Journal of adlerian theory, Research & Practice*, 41(1), 28-46.
- Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler's concepts of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*. 48(4), 402-412.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1956) *The Individual Psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Barlow, P. J., Tobin, D. J., & Schmidt, M. M. (2009). Social interest and positive psychology: Positively aligned. *Journal of Individual Psychology*, 65(3), 191-202.





- Bickhard, M. H., & Ford, B. L. (1991). Adler's Concept of Social Interest A Critical Explication. *Journal of Individual Psychology, 47*(1), 61-63.
- Bolman, L. C., & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brett, C. (1998). *Social Interest*. One World Publications. Washington.
- Bubbenzer, D. L., Zarski, J. J., & Walter, D. A. (1979). Measuring social interest: A validation study. *Journal of Individual Psychology, 35*(2), 202-213.
- Carlson, J., Watts, R. E., & Maniacci, M. P. (2006). Adlerian therapy: Theory and practice. Washington, D. C.: American Psychological Association
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage Learning.
- Crandall, J. E. (1980). Adler's concept of social interest: Theory, measurement, and implications for adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(3), 481-495.
- Crandall, J. E. (1984). Social interest as a moderator of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 164.
- Crandall, J. E., & Harris, M. D. (1976). Social interest, cooperation, and altruism. *Journal of Individual Psychology, 32*(1), 50-54.
- Crandall, J. E., & Lehman, R. E. (1977). Relationship of stressful life events to social interest, locus of control, and psychological adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*(6), 1208.
- Crandall, J. E., & Putnam, E. L. (1980). Relations between measures of social interest and psychological well-being. *Journal of Individual Psychology, 36*(2), 156-168.
- Çatal, M. T., & Kalkan, M. (2018). Investigation of the interpersonal relationship styles and social interest in romantic relationships of university students. *Turkish Studies, 13*(11), 1205-1218.
- Daugherty, D. A., Murphy, M. J., & Paugh, J. (2001). An examination of the Adlerian construct of social interest with criminal offenders. *Journal of Counseling and Development, 79*(4), 465-471.
- Dixon, P. N., Willingham, W. K., Chandler, C. K., & McDougal, K. (1986). Relating social interest and dogmatism to happiness and sense of humor. *Individual psychology, 42*(3), 421.
- Dollarhide, C.T (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling, 6*(5), 304-309.
- Dreikurs, R. (1953). *Fundamentals of Adlerian psychology*. Chicago: Alfred Adler Institute.
- Dreikurs, R. (1969). Social interest: The basis of normalcy. *The Counseling Psychologist, 1*(2), 45-48.





- Dreikurs, R., & Mosak, H. H. (1967). The tasks of life II: The fourth life task. *Individual Psychologist*, 4(2), 51-56.
- Dufrene, R. L., Henderson, K. L., & Eckart, E. C. (2011). Adlerian theory. *Counseling and Psychotherapy: Theories and Interventions*, 2, 95-118.
- Edwards, D., Gfroerer, K., Flowers, C., & Whitaker, Y. (2004). The relationship between social interest and coping resources in children. *Professional School Counseling*, 7(3)187-194.
- Emiroğlu, M. (2020). *The Investigation of Social Interest, Life Style and Psychological Symptom Levels of Different University Students in Psychological and Actual Birth Order: Mersin Province Example*. Doctoral dissertation. Mersin University, Institute of Educational Sciences, Mersin.
- Erdem, S. (2019). *Investigation of the Relationship Between Psychological Birth Order, Social Interest and Irrational Beliefs of University Students with Cognitive Emotion Regulation*. Master thesis. Ege University, Institute of Social Sciences, İzmir.
- Erginsoy, D. (2020). *Social Interestig, Cognitive Distortion and Early Recollection of University Students*. Doctoral dissertation. Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Ergüner-Tekinalp, B. (2016). Adleryan kuramın pozitif psikoloji bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 34-49.
- Ergüner-Tekinalp, B., & Terzi, Ş. (2016). Coping, social interest, and psychological birth order as predictors of resilience in Turkey. *Applied Research in Quality of Life*, 11(2), 509-524.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2009). *Theories of personality* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Ferguson, E. D. (1999). Individual Psychology and organizational effectiveness. *The Journal of Individual Psychology*, 55(1), 109-114.
- Ferguson, E. D. (2003). Work relationships, lifestyle, and mutual respect. *The Journal of Individual Psychology* 59(4), 501 -506.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767.
- Greever, K. B., Tseng, M. S., & Friedland, B. U. (1973). Development of the Social Interest Index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), 454-458.
- Hjelle, L. A. (1975). Relationship of social interest to internal-external control and self-actualization in young women. *Journal of Individual Psychology*, 31(2), 171-174.
- Johnson, P., Smith, A., & Nelson, M. (2003). Predictors of social interest in young adults. *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 281-292.



- Joubert, C. E. (1986). Social interest, loneliness, and narcissism. *Psychological reports*, 58(3), 870.
- Kalkan, M. (2009). Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR): Scale development and psychometric properties. *Individual Differences Research*, 7(1), 40-48.
- Kalkan, M. (2010). An Adlerian overview to physical abuse, emotional abuse and problem solving on romantic relationships: the social interest. *Journal of Anatolian Psychiatric*, 11(3), 242-247.
- Kaplan, H. B. (1978). Sex differences in social interest. *Journal of Individual Psychology*, 34(2), 206-209.
- Kaya-Akarsu, Ş. (2018). *The Relationship Between Social Interest, Relational Self-Esteem, Spirituality and Relationship Stability of University Students*. Master's thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kayacı, Ü. (2014). *The Role of Psychological Birth Order and Social Interest Levels of University Students, in the Prediction of Their Psychological Hardiness Levels*. Master thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kaynak, Ü., & Işık, Ş. (2019). Views of school counselors on social interest in school mental health services. *The Journal of School Counseling*, 2(1), 1-28.
- Kefir, N. (1981). Impasse/priority therapy. *Handbook of Innovative Psychotherapies*, 400-415.
- King, R. A., & Shelley, C. A. (2008). Community feeling and social interest: Adlerian parallels, synergy and differences with the field of community psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(2), 96-107.
- Kula, E. (1986). The analysis of social interest rate in Trinidad and Tobago. *The Journal of Development Studies*, 22(4), 731-739.
- Küçük-Helvacı, F. (2012). *Relationship Between and Problem Solving and Social Interest with Love Attitudes in Romantic Relationships*. Masters's thesis. Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Samsun.
- Leak, G. K., & Williams, D. E. (1989). Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 45, 369-375.
- Lemberger, M. F., & Nash, E. R. (2008). School Counselors and the Influence of Adler: Individual Psychology since the Advent of the ASCA National Model. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 386-402.
- Maniaci, M., & Mosak, H. H. (1999). *A Primer of Adlerian Psychology: The Analytic-Behavioral-Cognitive Psychology of Alfred Adler*. New York: Bruner-Routledge.



- Miranda, A. O., & Umhoefer, D. L. (1998). Depression and social interest differences between Latinos in dissimilar acculturation stages. *Journal of Mental Health Counseling, 20*(2), 159-171.
- Moher, D., Libertai, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264–269.
- Mosak, H. H., & Dreikurs, R. (2000). Spirituality: The fifth life task. *Individual Psychology, 56*(3), 257-265.
- Mozdierz, G. J., & Semyck, R. W. (1980). The social interest index: A study of construct validity. *Journal of Clinical Psychology, 36*(2), 417-422.
- Mozdierz, G. J., Greenblatt, R., & Murphy, T. J. (1986). Social interest: The validity of two scales. *Journal of Individual Psychology, 42*(1), 35-43.
- Nikelly, A. G. (2005). Positive health outcomes of social interest. *The Journal of Individual Psychology, 61*(4), 329–342.
- Oberst, U. E., & Stewart, A. E. (2014). *Adlerian psychotherapy: An advanced approach to individual psychology*. Routledge.
- O'Connell, W. E. (1965). Humanistic identification: A new translation for gemeinschaftsgefühl. *Journal of Individual Psychology, 21*(1), 44-47.
- Önol, E. (2019). *Analysis of Social Interest of the Undergraduate Students of Ufuk University in Terms of Some Variables*. Master's thesis. Ufuk University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Özaydınlık, Ş. (2014). *Investigation of Marriage Adjustment and Personality Traits of Married Couples and Social Interest in Their Romantic Relationships*. Master's thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Özkan, M. S. (2021). *Investigation of the Effects of Psychological Resilience-Oriented Psycho-Education Program on a Group of Adult Psychological Resilience, Emotional Intelligence and Social Interest Levels*. Doctoral dissertation. Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Bursa.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2018). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Oxford University Press.
- Rogers, C. R. (1989). *The Carl Rogers reader* (H. Kirschenbaum & V. L. Land, Eds.). Boston: Houghton Mifflin.
- Saunders, S. A., & Roy, C. (1999). The relationship between depression, satisfaction with life, and social interest. *South Pacific Journal of Psychology, 11*(1), 9-15.



- Schwartz, C., Meisenhelder, J. B., Ma, Y., & Reed, G. (2003). Altruistic social interest behaviors are associated with better mental health. *Psychosomatic Medicine*, 65(5), 778-785.
- Soyer, M. (2001). *An Investigation of the University Students Social Interest in terms of Some Variables*. Doctoral dissertation. Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Soyer, M. (2004). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 29-34.
- Stasio, M. J. (1998). Social interest and community feeling as cultural common thread: Key issues and research directions. *Journal of Individual Psychology*, 54(3), 310-322.
- Sulliman, J. R. (1973). *The development of a scale for the measurement of social interest*. Dissertation Abstracts International, 34, (University Microfilms).
- Sweeney, T. J. (2009). *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach*. Taylor & Francis.
- Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (1991). Beyond social interest: Striving toward optimum health and wellness. *Journal of Individual Psychology*, 47(4), 527-540.
- Tobacyk, J. (1983). Paranormal beliefs, interpersonal trust, and social interest. *Psychological Reports*, 53(1), 229-230.
- Uysal-Çelik, Z. (2018). *Relationship Between Social Interest Levels in the Romantic Relationship and Ambivalent Sexism Levels of University Student*. Master's Thesis. Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Samsun.
- Worthen, R., & O'Connell, W. E. (1969). Social interest and humor. *International Journal of Social Psychiatry*, 15(3), 179-188.
- Yaşar, S. (2020). *Examining the Relationship Between Cognitive Flexibility Levels and Social Interest Levels of 1st and 4th Grade University Students*. Master's thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yıldız, N. (2020). *Stability and Satisfaction in Transition to Adult: Agency and Social Interest*. Master's thesis. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.
- Zarski, J. J., Bubbenzer, D. L., & West, J. D. (1986). Social interest, stress, and the prediction of health status. *Journal of Counseling & Development*, 64(6), 386-389.
- Zarski, J. J., Sweeney, T. J., & Barcikowski, R. S. (1977). Counseling effectiveness as a function of counselor social interest. *Journal of Counseling Psychology*, 24(1), 1-5.

## Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmet Talepleri

*Dr. Ramazan Özkul*

### Özet

2020 yılı başı itibariyle ülkemizi etkileyen pandemi, eğitim sistemimizi bir değişime zorlamıştır. Bu süreç okulları ve doğrudan okul yöneticilerini etkilemiştir. Mesleki yaşamlarında sürekli kullandıkları yönetim biçimleri ve algıları farklılaşan okul yöneticileri bu dönemde okul yönetiminde daha etkili olmak, öğrenci, veli ve öğretmenlerle etkili iletişim kurmak ve temelde eğitimin niteliğinden ödün vermeden devam etmesini sağlamak için farklı içeriklerde rehberlik hizmetleri talepleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin ise okul yönetimi ve buldukları ilçe, il ve bakanlık düzeyinde bir takım beklentileri bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, salgın döneminde okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmet taleplerini tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre mevcut güçlü ve zayıf yönler, risk ve alınan tedbirler, yapılan çalışmalar ve yapılması planlanan çalışmalar, sorun alanları ve bu sorun alanları ile ilgili çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniğine göre yapılan araştırmada gönüllülük esasına göre belirlenen 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş olup farklı temalar belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle güçlü yönler olarak psikolojik danışma ve rehberlik personelinin etkin ve genç olması, mezun sayısının yeterli olması; zayıf yönler olarak rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev tanımının net olmaması, rehber öğretmen/psikolojik danışmanların daha çok kriz odaklı çalışmak zorunda kalması gibi bulgular elde edilmiştir. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin çağa uygun hale getirilmesi, tüm öğrencilere etkin bir şekilde hizmet verilebilmesi için rehber öğretmen norm sayısının artırılması, okul rehberlik servislerinin fiziki yetersizliklerinin düzeltilip standart hale getirilmesi ve rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerin desteklenmesiyle gerçekleşecektir.

**Anahtar kelimeler:** Okul yöneticileri, öğretmenler, rehberlik, psikolojik danışmanlık.



## Guidance and Psychological Counseling Service Requests of School Managers and Teachers

### Abstract

The pandemic, which has affected our country as of the beginning of 2020, has forced our education system to change. This process has affected schools and school managers directly. School managers, whose management styles and perceptions they constantly use in their professional lives are different, demand guidance services in different contexts in order to be more effective in school management, to communicate effectively with students, parents and teachers, and to ensure that education continues without compromising the quality of education. Teachers, on the other hand, have some expectations at school management and at the level of their district, province and ministry. The aim of this study is to determine the guidance and psychological counseling service demands of school managers and teachers during the epidemic period. Within the framework of this purpose, current strengths and weaknesses, risks and measures taken, studies and planned studies, problem areas and solutions for these problem areas were tried to be determined according to the opinions of managers and teachers about guidance and psychological counseling services. The case study method was used in the study based on the qualitative research approach. In the research conducted according to the interview technique, 5 school managers and 10 teachers who were determined on a voluntary basis were interviewed. A semi-structured interview form developed by the researcher was used. The data obtained from the research were analyzed with content analysis and different themes were determined. Based on the opinions of the managers and teachers, the strengths are that the psychological counseling and guidance personnel are active and young, and the number of graduates is sufficient; Findings such as the lack of clarity in the job description of the guidance teacher/psychological counselor, the fact that the guidance teacher/psychological counselor had to work more crisis-oriented were obtained as the weaknesses. Bringing the Guidance Services Regulation up to date will be achieved by increasing the number of guidance teachers norms in order to serve all students effectively, correcting and standardizing the physical inadequacies of school guidance services and supporting the professional development of guidance teachers.

**Keywords:** School managers, teachers, guidance, psychological counseling.



## Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı, asgari düzeyde sınırlandırılmış eğitim mekânı ilkesi dikkate alınarak özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için birçok eğitim düzenlemesi ve eğitim ortamı oluşturmuştur (MEB, 2017). Bu eğitim ortamları belirlenirken öğrencilerin mümkün olduğunca akranları ile bir arada olması hedeflenmektedir. Böylece öğrencinin başarılarının artırılması ve yüksek düzeyde başarı göstermesi için uygun bir ortam da hazırlanmış olur (Kargın, 2004). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için en küçük sınırlı eğitim alanını belirlemek için birden fazla uzman birlikte çalışarak çocukların tarama, yönlendirme, teşhis, yerleştirme ve izleme süreçlerinin daha sağlıklı ve ideal bir şekilde yürütülmesini sağlar (MEB, 2006).

Rehberlik öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesinde ve eğitimin takibi sürecinde (tarama, oryantasyon, teşhis, yerleştirme ve izleme) aktif rol oynayan uzmanlardan biridir (Batık ve Kodaz, 2018). Rehberlik öğretmenleri, eğitim kurumlarının rehberlik hizmetleri ve rehberlik araştırma merkezleri (RAM) aracılığıyla ilgili personel ile işbirliği yapmak, kişisel ve sosyal ihtiyaçları dikkate almak ve bireylere ve bireysel farklılıklara saygı duymak, gelişmeye ve anlamaya elverişli koruyucu önlemleri almak, bilimselliği göz ardı etmeden ve koordinasyon ve rehberliği sağlayan kişilerdir (MEB, 2017). Akranlarından önemli ölçüde farklı olan veya herhangi bir gelişimsel psikolojik sorunu olan öğrenciler için mesai harcayan ve bu konularda nitelikli bir hizmet talep edilen rehberlik öğretmenleri, özel eğitim uygulamalarında önemli rolleri vardır (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012).

Bireyin gelişim sürecinde özellikle problem çözme becerisi kazanmasında çağa uygun eğitim ve öğretim yöntemlerinin rehberlik hizmetleriyle desteklenmesi önem kazanmıştır. (Poyraz, 2006). Kariyerine yeni başlayan rehberlik öğretmenlerine uzman desteği ve rehberlik sağlamanın önemini ortaya koymaktadır (Arşit, 2019). Rehberlik uygulamasının merkezi bireydir. Rehberlik, insanların yeteneklerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve olanaklarını anlamalarına, aktif ve bağımsız yaşam becerilerine sahip bireyler olmalarına, bireylerin gelişmesine ve uyum sağlamasına yardımcı olur (Yeşilyaprak, 2004). Bakırcıoğlu'na (2003) göre rehberlik ve psikolojik danışma, bireylerin çevresindeki gelişmeleri ve fırsatları fark etmelerini ve potansiyel avantajlarını geliştirmelerini, sorunlarını çözmelerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak için alanında yeterli donanıma sahip uzmanlar tarafından verilen yardım hizmetleri olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmet taleplerini tespit etmektir.

## Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniğine göre yapılan çalışmada gönüllülük esasına göre belirlenen 5 okul yöneticisi (Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), İlkokul, Ortaokul, Lise, İmam Hatip Lisesi) ve 10 Rehber öğretmeni/Psikolojik danışman ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

Araştırma bulguları yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre bulgular maddeler halinde verilmiştir.

1. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerini (RAM) nitelikli ve alanında uzman çalışanların tercih edeceği cazip bir kurum haline getirmek.
2. Malatya’da eğitim gören tüm öğrencilerin ve eğitim veren tüm paydaşların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden maksimum düzeyde faydalanmalarını sağlamak.
3. Özel eğitim tanınması yapılmış olan öğrencilerin, yönlendirmelerinin yapıldığı kurumlarda eğitim süreçlerini izleme, değerlendirme ve takiplerinin RAM tarafından yapılmasını sağlamak.
4. 0-6 yaş gelişim dönemindeki bireylerin eğitsel tarama ve tanılama sürecinin yapılabilmesi için RAM’ın fiziksel, niteliksel ve eğitsel olarak desteklemek.
5. Özel eğitim tanılama sürecine katkısı ve gerekliliği olan tüm kurumların yaptıkları çalışma ve raporlamaları ortak bir bilgi havuzunda toplamak.
6. Alanda çalışan rehber öğretmen/psikolojik danışmanların üniversite, yetkin kurumlar ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yaparak mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik eğitimler almalarını sağlamak.
7. Yönetmelik değişikliğine ilişkin olarak, psikolojik danışmanların görüş ve önerilerinin alınması amacıyla anket ve çalıştayların düzenlenmesi.
8. Geliştirilmiş psikoeğitimlerin devamının sağlanması.
9. Özellikle göç konusunda yapılandırılmış grup rehberliği etkinliğinin oluşturulması.
10. Lisansüstü eğitim konusunda PDR Anabilim Dalı’yla işbirliği yapılarak rehber öğretmenlere ders içerikleri, lisansüstü eğitim avantajları vb. konularda tanıtımların yapılması.
11. RAM’ların meslek tanıtımlarıyla ilgili havuz oluşturup, okulların ihtiyaç duyduklarında bu havuzdan faydalanıp, meslek sahiplerine ulaşabilmeleri.
12. Öğrencilerin meslekleri tanımaları amacıyla, mesleği yerinde tanıma ve bir haftalık gözlem sürecinde bulunma.
13. Yeni geliştirilen ölçekler konusunda rehber öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yıllık bültenlerin hazırlanması.
14. 5. Sınıfa başlayan öğrencilerin karakter güçlerinin (değerlerinin) tespit edileceği bir sistem oluşturulması. Bu proje için bilimsel olarak ortaya konmuş olan karakter güçleri testinin kullanılıp alınacak ayrıntılı sonuçlarla öğrencilere yönelik eğitimler oluşturulması ve öğrenci sonuçlarının takip edilmesi.
15. Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev tanımının net olmaması ve bununla ilgili çalışmanın yürütülmesi.

16. Okullarda rehberlik anlayışının yeterince yerleşmemiş olması ve rehberlik faaliyetlerinin diğer çalışanlar tarafından yeterince benimsenmemiş olması, olumlu algı oluşturabilecek söylemler ve faaliyetler geliştirilmesi.
17. Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların daha çok kriz odaklı çalışmak zorunda kalması anlayışının değiştirilmesi.
18. Alan içi/alan dışı rehber öğretmen/psikolojik danışman konusundaki tartışmaların olması ve bu durumun netlik kazanması.
19. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının geniş olması, alan uzmanlaşması ile ilgili çalışmalar yapılması.
20. Rehber öğretmen psikolojik danışmanların özel eğitim hizmetlerinde doğrudan sorumluymuş olarak görülmesi algısının değiştirilmesi.
21. Örgün eğitim dışına çıkmış çocuklarla yeniden bir eğitim yolculuğu projesi gibi uygulamaların devam etmesi.
22. Dezavantajlı bölgelerdeki eğitim ortamlarının iyileştirilmesi amacıyla yerel yönetimlerle işbirliğinin etkili bir şekilde yürütülmesi.
23. Geçici koruma altındaki çocuklara yönelik sosyal uyum programlarının daha nitelikli yürütülmesi.
24. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde pozitif ayrımcılık yapılması.
25. Okulların RAM ve BİLSEM ile sağlıklı ve bağlayıcı iletişim kurabilmesi için gerekli alt yapı oluşturulması.
26. Sınıf rehberlik etkinliklerinin bakanlık tarafından ihtiyaca uygun olarak güncellenmesi.
27. Önleyici ve gelişimsel hizmetlerin kapsayıcı bir şekilde yapılabilmesi için okullara verilecek olan ikinci rehberlik öğretmeni normu için şart koşulan öğrenci sayısının 500 kişiden 200 kişiye düşürülmesi.
28. Değerler eğitiminin psikoeğitim odaklı olarak okullarda sunulması ve buna yönelik psikoeğitim programlarının hazırlanması.
29. E-okul veya e-rehberlik modülü içinde sadece okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı tarafından ulaşılabilen öğrenci ve veli görüşme takip sisteminin oluşturulması.

### **Sonuç ve Öneriler**

Evrensel değerlere sahip, milli değerleri içselleştirmiş, kendi ayakları üzerinde durabilen, duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olan, yeteneklerini keşfetmiş, yaratıcı düşünceye sahip bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir rolü olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ülkemizin 2023 eğitim vizyonuna büyük katkı

sağlayacaktır. Bu katkının sağlanması; Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin çağa uygun hale getirilmesi ve rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerin desteklenmesiyle gerçekleşecektir.

Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi ve amacına ulaşmasında eğitim sistemi içinde bulunan her bir öğenin katkısı önemlidir (Türküm, 2019). Bu öğeler okul özelinde psikolojik danışman, rehberlik yürütme komisyonu, okul müdürü, müdür yardımcıları, sınıf rehber öğretmenleri ve diğer öğretmenler bulunmaktadır (MEB, 2020). Okul dışında ise ilgili kişi ve kurumlarla etkin bir şekilde işbirliğinin önemli olduğu ve farklı etkinliklerle bu işbirliğinin artırılması gerektiği ifade edilebilir.

### Kaynakça

- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı, İstanbul.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batık, M. V. ve Kodaz, A. F. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına etkisi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(1), 902-929.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete (Sayı:31213). Ankara.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 187-209.
- Türküm, S. (2019). *Rehberlikte örgüt ve personel*. Gürhan Can (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik (18. Baskı) içinde (s. 280-305). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (9. baskı). İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Yüksel, K., Diken, İ. H. ve Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.

## Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

**Dr. Ramazan Özkul**

### Özet

2020 yılı mart ayında ülkemizde etkili olan ve okulların tatil edilmesine sebep olan Covid 19 salgınının en çok etkilediği sektörlerin başında eğitim gelir. Ülkemizin her yerindeki öğrencilerin aynı nitelikli eğitim fırsatını yakalaması için çeşitli düzenlemeler yapılmış, farklı önlemler alınmıştır. Bu süreçte öğretmenler alanda çalışmaya devam etmiş, uzaktan ve kısmen bazı zamanlarda yüz yüze çalışmaya devam etmiştir. Salgın sürecinde öğretmenlik yapmanın zorlukları yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle özel eğitim kurumları okul yöneticileri ve öğretmenlerinin salgın sürecinde özel eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında özel eğitim uygulamaları ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre mevcut güçlü ve zayıf yönler, risk ve alınan tedbirler, yapılan çalışmalar ve yapılması planlanan çalışmalar, sorun alanları ve bu sorun alanları ile ilgili çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniğine göre yapılan çalışmada gönüllülük esasına göre belirlenen 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş olup farklı temalar belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre güçlü yönler olarak özel eğitime yönelik genç iş gücünün varlığı, bu yönde geliştirilen devlet politikaları, engel grubuna yönelik toplumda artan farkındalık, zayıf yönler olarak her kademedeki çocukların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik özel eğitim sınıflarının olmaması, erken çocukluk dönemine yönelik eğitim öğretim sınıfları ve programları bulunmaması belirlenmiştir. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri engelli bireylere sağlamış olduğu sosyal ekonomik imkânlardır. Ülkemizde son yıllarda özel eğitim alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Malatya ili de bu alanda önemli gelişme göstermiştir. Bu tür çalışmalarında belirli periyotlarla tekrar edilmesi sürecin takibi ve sağlıklı yürütmesi açısından büyük öneme sahiptir.

**Anahtar kelimeler:** Okul yöneticileri, öğretmen, özel eğitim.



## Opinions of School Managers and Teachers on Special Education Practices

### Abstract

Education is one of the sectors most affected by the Covid 19 epidemic, which was effective in our country in March 2020 and caused schools to be closed. Various arrangements have been made and different measures have been taken to ensure that students from all over our country have the same quality education opportunity. In this process, teachers continued to work in the field, and continued to work remotely and partially face-to-face. The difficulties of teaching during the epidemic is an undeniable reality. It is aimed to determine the opinions of school managers and teachers of special education institutions on special education practices during the epidemic process. Within the scope of this purpose, current strengths and weaknesses, risks and measures taken, studies and planned studies, problem areas and solutions for these problem areas were tried to be determined according to the opinions of managers and teachers regarding special education practices. The case study method was used in the study based on the qualitative research approach. In the research conducted according to the interview technique, 5 school managers and 10 teachers who were determined on a voluntary basis were interviewed. A semi-structured interview form developed by the researcher was used. The data obtained from the research were analyzed with content analysis and different themes were determined. According to the opinions of the participants, the strengths are the presence of a young workforce for special education, the state policies developed in this direction, the increasing awareness of the disabled group in the society, the lack of special education classes to meet the needs of children at all levels, the education classes and programs for the early childhood period. absence was determined. One of the most important indicators of the development level of societies is the social economic opportunities they provide to disabled individuals. Significant developments have been recorded in the field of special education in our country in recent years. Malatya province has also made significant progress in this area. In such studies, it is of great importance to repeat the process in certain periods and to follow the process in a healthy way.

**Key words:** School managers, teacher, special education.



## Giriş

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları nedeniyle uzmanlaşma, genel eğitime göre daha fazla sabır ve belirli beceriler gerektirmektedir. Bu nedenle; kişisel, eğitsel ve kariyer rehberlik hizmetleri alanlarında yapılan düzenlemeler sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan hizmetlerin daha etkili olacağı söylenmektedir (Üre, 2002). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin genellikle temel ihtiyaçlarından mahrum kaldıkları ifade edilebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bu güçlükleri aşmaları için rehberlik hizmetlerinin işlevi oldukça önemlidir (Arşit, 2019). Dolayısıyla bu durum rehberlik hizmetlerinin okullarda engelli veya sorunlu öğrencilere yönelik bir hizmet alanı olarak görülmesine neden olmuştur. Bu durumun psikolojik danışma ve rehberlik meslek kimliğinin oluşumu üzerinde olumsuz etkisi olduğu söylenebilir (Halimatov, 2014). Rehberliğin tanımına ve ilkelerine göre rehberliğin en önemli işlevinin kişilerin kendileri ve çevreleri ile ilgili bilgileri anlamalarını, doğru ve sağlıklı seçimler yapmalarını sağlamak olduğu söylenebilir. Rehberliğin amacı insanların kendilerini anlamalarına, kendi güçlerine inanmalarına ve sosyal, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmaktır (Çilekar, 2014). Hayatın çeşitli alanlarında kullanılan rehberlik hizmetleri, eğitim alanının dışında değerlendirilmeye başlanmıştır. Rehberlik hizmetleri, kişiye, türe ve hedeflendiği alana göre ve her alandaki kullanım ve bakıma göre kategorize edilir (İlgar, 2005). Son yıllarda özel eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin hizmet türüne bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ve farklı uzmanlık alanlarında yetkin olan personellerin işbirliği içinde çalışmasıyla hizmetlerin sunulması önemli görülmektedir (Gürsel, 2007). Bu çalışmanın amacı, özel eğitim kurumları okul yöneticileri ve öğretmenlerinin özel eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında özel eğitim uygulamaları ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre mevcut durum analiz edilmiş, yapılan çalışmalar ve yapılması planlanan çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniğine göre yapılan çalışmada gönüllülük esasına göre belirlenen 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş olup farklı temalar belirlenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre maddeler halinde ifade edilmiştir.

1.İlimiz genelinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimize yönelik olarak okul sayısı yetersiz. Özellikle Battalgazi bölgemizde özel eğitim okulumuz hiç bulunmamaktadır. Buna bağlı Battalgazi bölgesinin en uçra köşesinde çocuklar servislerde mağdur olmaktadır.

2. Her kademedeki çocukların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik özel eğitim sınıflarının olmaması
3. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretimleri akademik çalışmalar ve davranış kazandırma çalışmalarıyla okul sınırları içerisinde kalmaktadır. Sosyoekonomik düzeyleri düşük olan aileler çocuklarını sosyal yaşam ve toplumsal uyum anlamında destekleyememektedirler. Ülkemiz engelli ailelerinin ekonomik ve sosyal alt yapıları incelendiğinde azınlık bir grubun şartlarının elverişli olduğu görülmektedir. Çoğunluğun bulunduğu zor şartlar, özel eğitimin tüm beceri alanlarını geliştirme ilkesinin gerçekleştirilememesine sebep olmaktadır.
4. Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıf ve okullarda öğretmenlerin materyal yetersizliğinden dolayı derslerde istenen düzeyde ders yapamadıkları-, okul idarelerine dilekçe verdiklerinde buna ayrılmış bir ödeneğin olmadığına ilişkin cevaplar aldıkları, bu ihtiyaçları öğretmenlerin kısmen cebinden karşılarken kısmen de velilerden destek istemek zorunda kaldıkları, bunun sonucunda da sadece ekonomik durumu iyi olan velilerin karşılayabildikleri görülmektedir.
5. Öğretmenlerin özel eğitimde kullanılan kitapları yetersiz bulduğu, her engel grubuna ve seviyesine uygun kitapların basılması gerektiğini düşündüğü ve bu kitaplarda yeterince egzersiz ve oyun olması gerektiği öğretmen görüşlerine dayalı tespitlerdendir.
6. Ayrıca sınıflardaki güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğu, sıra ve masaların kenarlarının köşeli ve sivri olduğu, dolaplarda bir standart olmamasının yanı sıra boylarının yüksek ve duvara sabitlenmemiş olduğu, pencerelerin korumalıklarının olmadığı, lambaların dışında koruyucu yuvaların olmadığı, elektrik prizlerinin alçakta ve kapaksız olduğu da belirtilen sorunlardır.
7. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) kurumlarında veli bekleme, öğretmen ve toplantı salonu bulunmamakta test ve görüşme odaları yetersiz durumdadır.
8. Erken çocukluk dönemine yönelik eğitim öğretim sınıfları ve programları bulunmamaktadır.
9. Özel gereksinimli bireylerin istihdam sorunu.
10. Özel gereksinimli öğrencilerin üniversite eğitimi alma oranları hâlihazırda oldukça düşüktür. Bu nedenle engelli bireyler zorunlu eğitim çağı bittikten sonra yaşadıkları topluma üreterek katkı sağlayamamakta, ekonomik bağımsızlıklarını elde edememektedirler. Devletin sağladığı imkânlarla geçinmek zorunda kalmaktadırlar. Bu destek onların toplumsal kabulünü zorlaştırmaktadır.
11. Sınıf ve branş öğretmenlerinin özel eğitim uygulamaları konusundaki mesleki yetersizlikleri ve düşük motivasyonlara sahiptir.

12. Özel eğitim kurumları, eğitim fakültelerindeki özel eğitim bölümleri, gençlik spor bakanlığı, aile sosyal politikalar bakanlığı, halk eğitim merkezleri gibi kurumlarla gerektiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik destekleyici hizmetleri verememektedirler.

13. Engelli çocuklara sahip ailelerde, çocuk bakımı genellikle anneye kaldığından dolayı annelerin bu süreçten olumsuz etkilendiği ve sorunun aile yaşamını ve bütünlüğünü olumsuz etkilediği görülmektedir.

14. Özel gereksinime sahip çocukların gelişim hızlarının yavaş olması, buna karşın ailelerin beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerin saldırgan davranışlarda bulunması, çalışma şartlarının ağır olmasından dolayı çalışanların mesleki doyumunun düşük olduğu gözlemlenmektedir.

15. Alandan mezun olan özel eğitim ve rehber öğretmenlerinin alanda yeterli deneyim sahibi olmadan RAM' a atanması durumunda daha öğrenci ve aileleri tanımadan öğrencilerin geleceğine yönelik kararlar vermektedir. Tecrübesi yetersiz olmasından dolayı öğretmenin zaman zaman karar verme ve yönlendirmede hatalar yaptığı görülmektedir. Ailelerle iletişimde sıkıntılar yaşanmaktadır. Bundan dolayı ram da çalışacak personelin belli kriterlerden geçerek görevlendirilmesinin yapmasının gerekli olduğu gözlemlenmektedir.

16. Özel eğitim okullarında fiziksel sorunlar yaşayan öğrencilerle çalışma yapacak uzman kişilerin bulunmamasından kaynaklı olarak sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir.

17. Alan dışı atanan öğretmenlerin özel gereksinime sahip çocuklarla sıkıntılar yaşandığı, gelişim süreçlerinde yaşanan problemleri aşma konusunda yetersiz olduğu bununla birlikte alanında uzman özel eğitim öğretmenlerinin atama konusunda sıkıntılar çektiği bilinmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Toplumların gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri engelli bireylere sağlamış olduğu sosyal ekonomik imkânlardır. Ülkemizde son yıllarda özel eğitim alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Malatya ili de bu alanda önemli gelişme göstermiştir. Bunun sürdürülebilirliği de büyük önem arz etmektedir. Ancak buna rağmen özel eğitim hizmetleri istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimlerin istenen seviyede olmamasında ya da gecikmiş olmasında temel nedenlerden biri toplumda bu bireylere yönelik oluşan yargı ve bakış açısıdır (Akalın, 2020). Zamanla toplumlar sosyolojik, politik ve siyasi tutumları ile bilim, teknoloji ve insan haklarındaki gelişmelerden etkilenmiştir. Özellikle özel gereksinimli bireylere yönelik verilen eğitim ve bakım hizmetleri de bazı değişimler olmuştur (Akçamete, 2019). Her özel gereksinimli bireyin toplumsal yaşama uyum sağlama ve bireysel hareket etme sürecinde farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Her ne kadar ihtiyaçlar farklılık gösterse de asıl amaç her bireyin toplumda bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi olmalıdır (Metin, 2018). Araştırma bulgularından hareketle özel eğitim sisteminde bazı değişikliklere gidilerek özel gereksinimli bireylerin hayata uyum sağlamaları (Sucuoğlu, 2017) ve farklı çalışmalarla ihtiyaçlarının desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca

yapılan çalışmaların belirli periyotlarla tekrar edilmesi sürecin takibi ve sağlıklı yürümesi açısından yararlı olacaktır.

### Kaynakça

- Akalın, S. (2020). *Zihin yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler*. İbrahim H. Diken ve Hatice Bakkaloğlu (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (4. Baskı) içinde (2-21). Ankara: Pegem Akademi
- Akçamete, G. (2019). *Özel gereksinimi olan bireyler*. Ümit Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (2. Baskı) içinde (s. 2-28). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çilekar, H. (2014). *Müdürlerin okullardaki rehberlik uygulamalarına yönelik liderliği ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Gürsel, O. (2007). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Halmatov, S. (2014). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ilgar, M. Z. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara.
- Metin, N. (2018). *Özel gereksinimli çocuklar*. Nilgün Metin (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar* (2. Baskı) içinde (s.1-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2017). *Zihin engelli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık*. Bülbin Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Üre, Ö. (2002). *Özel eğitim ve rehberlik*. G. Can (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.

## Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmaya Dayalı Stresle Başa Çıkma Programının Yükseköğretim Kurumları Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Stres Düzeylerine Etkisi

*Arş. Gör. Arif Arslan*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmaya dayalı stresle başa çıkma programının Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerine etkisini incelemektir. Çalışma tek grup ön test son test desene dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu doğrultta 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında YYS'ye girecek olan öğrenciler deney grubuna atanmıştır. Altı kişiden oluşan deney grubunda 5 kadın, 1 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerle 8 hafta süren Çözüm Odaklı Kısa Süreli yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma süreci yürütülmüştür. Elde edilen veriler SPSS programında bağımlı gruplar için T-Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun son test stres puan ortalaması ön test stres puan ortalamasından anlamlı olarak farklıdır ( $t_5=3.46$ ,  $p<.05$ ). Deney grubunun son test stres puan ortalamasının ( $M=3.03$ ) ön test stres puan ortalamasından ( $M=3.63$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uygulanan çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmaya dayalı stresle başa çıkma programının YYS'ye hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerini düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Stres, Kaygı, Sınav, Deneysel, Ortaöğretim*



## **Effect of Stress Coping Program Based on Solution-Focused Brief Therapy based Group Counseling on the Stress Levels of Students Who Are Preparing for University Entrance Exam**

### **Abstract**

The aim of this study is to examine the effect of stress coping program based on solution-focused brief therapy based group counseling on the stress levels of students who are preparing for University Entrance Exam. This study is an experimental study based on the one-group pretest-posttest design. In this direction, students who will take University Entrance Exam in 2020-2021 academic year were assigned to the experimental group. The experimental group consists of 6 people, 5 female and 1 male students. Solution-Focused Brief Therapy based group counseling process was conducted with the students in the experimental group, which lasted for 8 weeks. Obtained data were analyzed with Paired Sample T-Test in SPSS. As a result of the analysis, posttest stress mean score of the experimental group is significantly different from the pretest stress mean score ( $t=3.46, p<.05$ ). It is seen that the posttest stress mean score ( $M=3.03$ ) of the experimental group is lower than the pretest stress mean score ( $M=3.63$ ). When the effect size was calculated, the  $r$  value was found as .83, indicating high effect size. In this regard, it can be said that solution-focused brief therapy based group counseling is efficient in reducing stress levels of the students preparing for University Entrance Exam.

**Keywords:** *Stress, Anxiety, Exam, Experimental, Secondary School*



## Giriş

Stres; öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli durumlarla başa çıkmak için sahip oldukları iç ve dış kaynaklar yetersiz olduğunda ortaya çıkan fiziksel ve duygusal tükenme ve bunalmış hissetme halidir. Spesifik olarak akademik stres; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yüksek akademik beklenti ve talepler karşısındaki stres durumunu ifade eder (Walburg, 2014). Uzun süreli stres, ergenlik dönemindeki bireyler arasında anksiyete, depresyon, madde kullanımı, travma sonrası stres bozukluğu ve kişilik bozuklukları gibi çeşitli ruhsal bozuklukların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Sheth vd., 2017). Ruhsal bozuklukların yanı sıra uzun süreli stres bağışıklık sisteminin zayıflamasına neden olmakta ve diyabet, obezite veya kalp hastalığı gibi kronik hastalıkların ortaya çıkması riskini artırmaktadır (Sujithra, 2016). Ergenlik dönemi riskli davranışlar açısından kritik bir dönem olması nedeniyle uyuşturucu madde kullanımı, alkol tüketimi, erken yaşta cinsel deneyim ve okulu terk etme gibi birçok davranışın görülme olasılığı yüksektir (Özdemir, 2018). Maddenin kötüye kullanımı ergenlik dönemindeki bireylerin stresle başa çıkmak için kullandıkları işlevsel olmayan bir yoldur ancak bu kısa süreli bir rahatla sağlamlasına rağmen birçok soruna da neden olabilmektedir (Sujithra, 2016; Walburg, Moncla & Mialhes, 2015). Sonuç olarak uzun süreli stres ergenlik dönemindeki bireylerin riskli davranışlar gösterme olasılığını artırmanın yanı sıra fiziksel ve ruhsal sağlıklarını da olumsuz etkileyebilmektedir.

2019 yılında Wuhan’da başlayarak kısa sürede birçok ülkeye yayılan yeni tip koronavirüs (COVID-19) Dünya Sağlık Örgütü’nün 11 Mart 2020 tarihinde bu durumu pandemi ilan etmesine neden olmuştur. 10 Haziran 2021 tarihi itibarıyla yaklaşık 174 milyon COVID-19 vakası varken 3.7 milyon kişi COVID-19 nedeniyle hayatını kaybetmiştir (World Health Organization, 2021). Bu salgın sağlık sisteminden ekonomiye birçok alanı olumsuz etkilemiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Öyle ki 1.6 milyar öğrenci bu salgından etkilenmiştir (United Nations, [UN], 2020).

COVID-19 salgınında vaka sayılarını azaltmak için birçok önlem alınmıştır ve alınan bu önlemlerden biri de sosyal izolasyondur. Bu doğrultuda kamuda esnek çalışma saatlerine ve okullar kapatılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum ise gelişimsel açıdan bakıldığında ergenlik dönemindeki bireylerin özerklik ve akran ilişkileri gibi ihtiyaçlarını karşılamaları noktasında ketleyici bir durum oluşturmuştur (Williams, Morse, DeGraffenried & McAuliffe, 2021). COVID-19 salgınıyla birlikte ortaöğretim öğrencilerinde strese neden olabilen mevcut durumlara ek olarak yeni stresörler ortaya çıkmıştır. Sosyal izolasyon, kendi veya sevilen insanların sağlığı için endişelenme, yeni eğitim uygulamaları, belirsizlik, ekonomik kaygılar, kayıp gibi durumlar yeni stres kaynakları olarak sıralanabilir (Guessoum vd., 2020). Yapılan araştırmalar ergenlerin sosyal destek kaynakları azaldıkça depresyon, kaygı veya stres gibi ruhsal bozuklukları yaşama olasılıklarının arttığını göstermektedir. COVID-19 salgını sürecinde alınan sosyal izolasyon, sokağa çıkma yasağı, fiziksel mesafe gibi önlemlerle birlikte bireylerin sosyal destek kaynaklarını kısıtlandığı için depresyon, kaygı veya stres gibi ruhsal bozuklukları yaşama riskleri artmaktadır. Tüm bu çalışmaların sonuçlarından hareketle

COVID-19 salgınıyla birlikte birçok stresörlü başa çıkmak zorunda kalan 12. sınıf öğrencileri psikolojik yardım açısından önemli bir grubu oluşturmaktadır.

Riskli davranışlar gösterme ve birçok ruhsal bozukluğun ortaya çıkması açısından kritik bir dönem olan ergenlik dönemi (Gençtanırım ve Ergene, 2014; Kessler vd., 2007) COVID-19 salgının oluşturduğu koşullarla birleşince, ergenlik dönemindeki birçok birey açısından dezavantajlı bir ortam oluşmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalar, ergenlerin travmatik ve stresli olaylara karşı daha savunmasız olduklarını ve bu tür olaylarla karşılaştıklarında ruhsal bozukluklar geliştirmeye eğilimli olduklarını göstermiştir (Zhang, Liu, Jiang, Wu & Tian, 2014). Bu doğrultuda okulların kapatılması ve sosyal izolasyon ergenlik dönemindeki bireylerin kaygı, stres, korku, hayal kırıklığı ve can sıkıntısı gibi duyguları deneyimlemelerine yol açabilmektedir (Williams, Morse, DeGraffenried & McAuliffe, 2021). Bu bağlamda COVID-19 salgını sürecinde ergenlik dönemindeki bireyler ruh sağlığı çalışanları açısından önemli bir çalışma grubunu oluşturmaktadır.

21. yüzyılda önleyici ve müdahale edici psikolojik danışmanlık okul psikolojik danışmanlarının önemli sorumlulukları arasındadır (Korkut-Owen, 2015). Ergenlik dönemi ve YKS'ye hazırlık sürecine COVID-19 salgını da eklenince okul psikolojik danışmanlarının bu süreçte stres düzeyi yüksek öğrencilere yönelik müdahale programları uygulamaları ortaya çıkabilecek birçok ruhsal bozukluğu önleyecektir. Bireyle psikolojik danışmayla karşılaştırıldığında grupla psikolojik danışmanın ekonomiklik ve mikrokozmos gibi bazı avantajları vardır (Voltan-Acar, 2008). Bunlar göz önünde bulundurulunca ortaöğretim düzeyinde uygulanacak müdahale programlarının grupla psikolojik danışma şeklinde yapılması daha işlevsel olacağı düşünülmüş ve hazırlanan müdahalele programı grupla psikolojik danışma programı şeklinde planlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmaya dayalı stresle başa çıkma programının Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın hipotezi şu şekildedir:

- Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışma yaklaşımına göre hazırlanan stresle başa çıkma programı Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) hazırlanan 12. sınıf öğrencilerin stres düzeylerini düşürecektir.

### **Yöntem**

Bu bölümde deney grubu, veri toplama araçları, işlem yolu, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Deney Grubu**

Deney grubu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında YKS sınavına hazırlanan 6 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubuna seçilen öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Stres puan ortalaması 2.5'in üzerinde olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler deney grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 5'i kadın 1'i erkektir ve yaşları ortalaması 18'dir. Bu öğrencilerin 3'ü Erzurum, 2'si Kocaeli ve 1'i

Eskişehir’de ikamet etmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı Anadolu Lisesine gitmektedir. Bu 6 öğrencinin 3’ü sınava hazırlık sürecinde dershaneye giderken 3’ü dershaneye gitmemektedir. Katılımcıların gizliliği için gerçek adları yerine kendilerinin belirledikleri Monica, Zeze, Alex, Hermonie, Sera ve Kül şeklindeki takma adlar çalışmada kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden 5’i 8 oturumdan 7’sine; 1’i ise 8 oturumdan 6’sına katılmıştır (Bkz. Tablo 1).

**Tablo 1. Deney Grubundaki Öğrencilerin Katıldığı Oturum Sayısı ve Yüzdesi**

	Oturum Sayısı (f)	Oturum Yüzdesi (%)
Monica	6	75
Zeze	7	87.5
Alex	7	87.5
Hermonie	7	87.5
Sera	7	87.5
Kül	7	87.5

### Veri Toplama Araçları

Deney grubundaki öğrencilerin stres düzeyleri uygulanan müdahale programından önce ve sonra Algılanan Stres Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### 2.2.1. Algılanan Stres Ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği, bireylerin karşılaştıkları durumları ne kadar stresli algıladıklarını belirlemeye yönelik Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiştir. On dört maddeden oluşan ölçek beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Maddelerden 7’si ters puanlanmaktadır. Algılanan Stres Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan sıfır iken en yüksek puan elli altıdır. Türkçe’ye Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy (2013) tarafından uyarlanması yapılan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84; test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Yetersiz özyeterlik algısı ve stres/rahatsızlık algısı olarak iki boyuttan oluşan ölçek toplam varyansın %46.5’ini açıklamaktadır. Ölçekteki maddelerin yük değerleri incelendiğinde ise bir madde hariç diğerlerinin .44 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir.

#### 2.2.2. Kişisel Bilgi Formu

Deney grubundaki öğrencilerin yaş, cinsiyet, ikamet edilen şehir, okul türü gibi demografik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

### İşlem

2020-2021 eğitim ve öğretim yılında YKS sınavına hazırlanan öğrencilere ulaşılarak bilgilendirilmiş onam formu ve veli izin formu gönderilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü

olan öğrencilere Google Formlar kullanılarak Algılanan Stres Ölçeği online olarak uygulanmıştır. Stres puan ortalaması 2.5'un üzerinde olan 12 öğrenci deney grubuna alınmıştır. Ancak 2 öğrenci ilk oturumdan itibaren süreçten ayrılmıştır. On öğrenciden 4'ü ise süreç içerisinde ortaya çıkan çeşitli durumlar nedeniyle gruptan ayrılma kararı aldıkları için çalışma toplam 6 öğrenci ile yürütülmüştür. Grupla psikolojik danışma süreci planlanmadan önce deney grubuna seçilen öğrencilerle öngörüşme yapılmıştır. Öngörüşmede öğrenciler YKS'ye hazırlık sürecinde oldukları için grupla psikolojik danışmaya ayırabilecekleri sürenin kısıtlı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle Çözüm Odaklı Kısa Süreli yaklaşıma dayalı bir stresle başa çıkma programının öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun olabileceğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda 8 oturumdan oluşan genel bir oturum plan oluşturulmuştur. Özellikle ilk iki oturumda grup üyelerinin gündeme getirdikleri konular ve oluşturdukları bireysel amaçlar göz önünde bulundurularak diğer oturumların planlaması buna göre yapılmıştır (Bkz. Tablo 2). Grupla psikolojik danışma sürecinin sonunda deney grubundaki öğrenciler Algılanan Stres Ölçeği tekrar gönderilerek son test puanları elde edilmiştir.

**Tablo 2. Oturum Planları**

Oturum	İçerik	Teknik	Amaç
1	Grubu yapılandırma	Sözlü bilgi aktarımı, tanışma alıştırmaları, sessiz sinema, grup paylaşımı ve etkileşimi, mucize soru	Grup üyelerinin grupla psikolojik danışma süreci hakkında bilgi edinmesi, grup üyelerinin birbirini tanıması ve kaynaşması, grupta biz duygusunu oluşturma, bireysel ve genel amaçların ve grup kurallarının belirlenmesi
2	Sorunları tanımlama	Derecelendirme haritası, mayın tarlası haritası oluşturma, grup paylaşımı ve etkinliği	Grup üyelerinin COVID-19 sürecinde eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve akademik olarak stres düzeylerini artıran faktörleri tanımlama ve grup üyelerinin stres düzeylerini derecelendirme
3	Ders çalışma alışkanlığı	Gevşeme ve nefes egzersizi, çizelgeler, grup paylaşımı ve etkileşimi	Grup üyelerinin telefon, televizyon ve sosyal medya kullanım sürelerini değerlendirme ve günlük ders çalışma sürelerine ilişkin hedefler belirleme; ders çalışma, televizyon ve telefon kullanma sürelerine ilişkin çizelgeler oluşturma
4	Olumsuz düşüncelerle başa çıkma	Avantaj-Dezavantaj analizi, grup paylaşımı ve etkileşimi	Grup üyelerinin mezuna kalma düşüncelerini ele alma, bu düşüncelerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirme

5	Olumsuz duygularla başa çıkma	İmgeleme, sokratik sorgulama, grup paylaşımı ve etkileşimi	Umutsuzluk ve karamsarlığın bireylerin duygu durumu üzerine etkisi ve olumlu düşünmenin grup üyelerinin duygu durumu üzerindeki etkisine odaklanmak ve grup üyelerinin düşünme stillerindeki değişimin duygularına etkisini fark ettirme
6	Yüksek beklentilerle başa çıkma	Rol oynama, imgeleme, grup paylaşımı ve etkileşimi	Grup üyeleri tarafından aile ve çevresindeki bireylerin beklentilerinden nasıl etkilendiklerinin tanımlanması, mevcut başa çıkma yöntemlerinin ve neler yapabileceklerinin belirlenmesi
7	Sınav kaygısı	ABC modeli, bilgi verme, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme ve nefes egzersizi	Grup üyelerinin sınav kaygısını tetikleyen faktörleri tanımlama ve kaygılarını tetikleyen bilişsel çarpıtmaları fark etme; sınav kaygısıyla başa çıkmak için gerekli becerileri kazanma
8	Sonlandırma	Grup paylaşımı ve etkileşimi, sevgi bombardımanı, derecelendirme haritası	Grupla psikolojik danışma sürecini, grup üyelerini, grup liderini değerlendirme, bireysel ve genel amaçları değerlendirme ve grupla psikolojik danışma sürecinin sonlandırma

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS paket programına aktarıldıktan sonra katılımcıların Algılanan Stres Ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması alınmıştır. Veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ön test ( $D_6=.183$ ,  $p>.05$ ) ve son test ( $D_6=.252$ ,  $p>.05$ ) verilerine ait Kolmogorov-Smirnov değerlerinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen veriler SPSS programında bağımlı gruplar için T-Testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için Bağımlı Gruplar İçin T Testi kullanılmıştır. T değerinin anlamlı olması uygulamada önemli bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmediği için ayrıca etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken t değerinin karesi, t değerinin karesi ve serbestlik derecesinin toplamına bölünüp karekökü alınarak r değerine dönüştürülmüştür. Cohen (1992) tarafından .10 ile .30 arasındaki r değerlerinin küçük etki, .30 ile .50 arasındaki değerlerin orta etki ve .50 ve üzerindeki r değerlerinin büyük etkiyi gösterdiği ifade edilmektedir. Elde edilen r değerleri bu aralıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

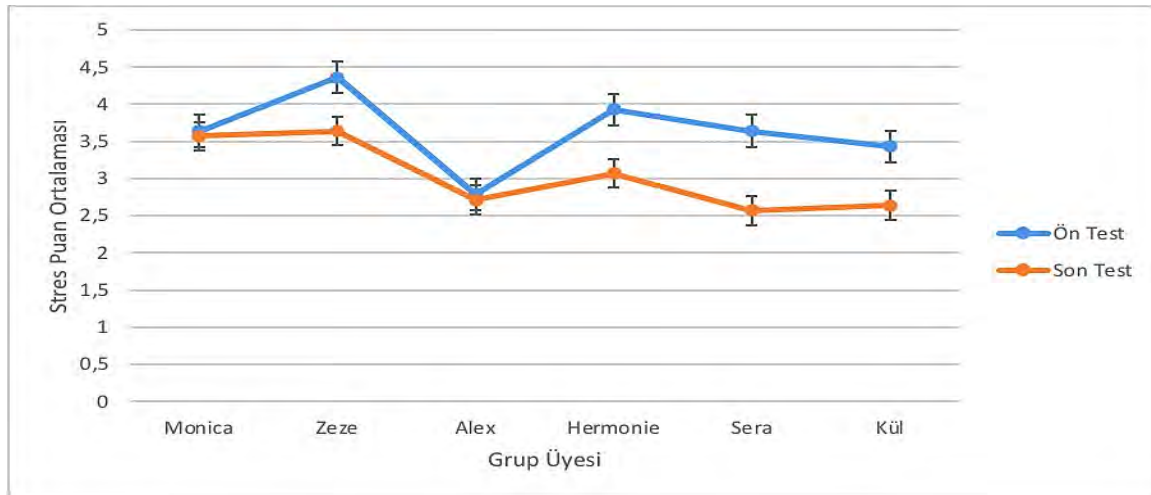
## Bulgular

Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programının YKS'ye hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerine etkisini belirlemek için öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark Bağımlı Gruplar İçin T Testi ile analiz edilmiştir (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3. Bağımlı Gruplar İçin T Testi Analizi Sonucu**

		<i>N</i>	<i>x</i>	<i>S.s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	Ön Test	6	3.63	.52	3.46	.01
	Son Test	6	3.03	.47		

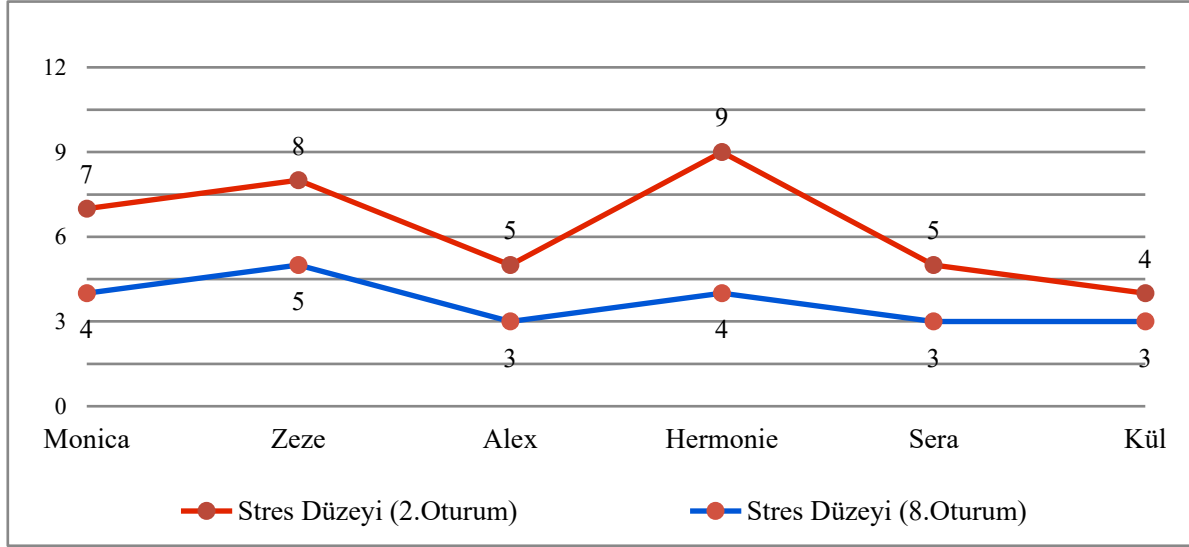
Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin son test puan ortalaması ve ön test puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $t_5=3.46, p<.05$ ). Deney grubunun son test stres puan ortalamasının ( $M=3.03$ ) ön test stres puan ortalamasından ( $M=3.63$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uygulanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli grupla psikolojik danışmanın YKS'ye hazırlanan öğrencilerin stres düzeylerini düşürmede etkili olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğünü hesaplandığında  $r$  değerinin .83 olduğu bulunmuştur. Bu  $r$  değeri Cohen'e (1992) göre yüksek etki büyüklüğünü göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak ön test ve son test puanları arasındaki değişimi görebilmek için grafik oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 1).



**Şekil 1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Stres Puan Ortalamaları**

Şekil 1 incelendiğinde ise Monica ve Alex'in ön test ve son test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülürken diğer grup üyelerinin ön test ve son test puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımında kullanılan derecelendirme haritaları bu çalışmada da kullanılmıştır (Bkz. Şekil 2). Deney grubundaki öğrencilerden ikinci ve sekizinci oturumda stres düzeylerini 1 ile 10 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Elde edilen derecelendirme haritalarından hareketle deney grubundaki bireylerin stres düzeylerini algılamalarındaki değişim karşılaştırılmıştır.





Şekil 2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Derecelendirme Haritalarındaki Değişim

Şekil 2 incelediğinde deney grubundaki öğrencilerin derecelendirme haritalarında verdikleri puanlardaki değişim görülmektedir. Öğrencilerin 2. oturumdaki derecelendirmeleri ile 8. oturumdaki derecelendirmeleri karşılaştırıldığında son oturumdaki derecelendirmelerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada; “Çözüm Odaklı Kısa Süreli grupla psikolojik danışma yaklaşımına göre hazırlanan stresle başa çıkma programı Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) hazırlanan 12. sınıf öğrencilerin stres düzeylerini düşürecek.” şeklinde bir hipotez oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda bu hipotezin doğrulandığı başka bir deyişle deney grubunun son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamasından daha düşük olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde Çözüm Odaklı Kısa Süreli psikolojik danışmanın kaygı, stres, depresyon gibi ruhsal bozukluklarda etkili sonuçlar verdiği görülmektedir (Cepukiene & Pakrosnis, 2011; Kontrat & Teater, 2012; Laaksonena, Knehta, Sares-Jäskea & Lindfora, 2013). Çözüm Odaklı Kısa Süreli yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bireylerin genel stres düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen Ko, Yu ve Kim (2003), uyguladıkları program sonucunda deney grubundaki bireylerin genel stres düzeylerinde önemli bir düşüşün olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak alanyazındaki çalışmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen bulgularını destekler niteliktedir.

Zhan ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin travmatik ve stresli olaylara karşı daha savunmasız oldukları ve bu tür olaylarla karşılaştıklarında ruhsal bozukluklar geliştirmeye eğilimli oldukları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda COVID-19 sürecinde oluşturduğu travmatik ve stresli koşullar ergenlik dönemindeki bireylerin kaygı, stres, korku, hayal kırıklığı ve can sıkıntısı gibi duyguları deneyimlemelerine yol açabilmektedir (Williams vd., 2021). Alanyazındaki çalışmaların ve bu çalışmanın sonuçlardan hareketle bu olumsuz

durumların ortaya çıkma olasılığını azaltmak için Çözüm Odaklı Kısa Süreli yaklaşıma dayalı müdahale programlarının oldukça işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında bazı sınırlılıklar ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sınırlılıklardan ilki tek grup ön test son test deneysel desenin kullanılmasıdır. Kontrol grubunu oluşturmak için yeterli sayıda öğrenciye ulaşılamadığı için bu desenin kullanılması tercih edilmiştir. Ancak bu desende kontrol grubu olmadığı için deney grubundaki değişimin uygulanan müdahale programından kaynaklanıp kaynaklanmadığını söylemek oldukça zordur (Field & Hole, 2019). Başka bir deyişle iç geçerlik tehditlerini kontrol etmek zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda yapılacak sonraki çalışmalarda deney grubunun yanı sıra kontrol ve plasebo gruplarının da kullanılması çalışmaya karışabilecek iç geçerlik tehditlerini minimize edecektir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı süreç içerisindeki denek kaybıdır. 12 öğrenciyle grupla psikolojik danışmaya başlanmasına rağmen 6 üye çeşitli nedenlerle grupla psikolojik danışmadan ayrılmıştır ve süreç 6 öğrenci ile yürütülmüştür (Bkz. Tablo 1). Gruptan üye ayrılmasında özellikle COVID-19 sürecinde alınan kararların önemli bir etkisi olmuştur. Alınan kapanma kararlarıyla birlikte buldukları konumu terk eden grup üyeleri gittikleri yeni yerlerde internete erişim konusunda sıkıntılar yaşamıştır. İki oturum üst üste oturuma katılamayan grup üyesinin gruptan çıkarılması kuralıyla birlikte bu süreçte grupta üye sayısında önemli düşüşler meydana gelmiştir. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrenciler ile süreçten ayrılan öğrencilerin stres puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun stres puan ortalaması (M=2.86) ile süreçten ayrılan öğrencilerin stres puan ortalaması (M=2.76) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t=0.985, p>.05$ ).

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencileri için içinde buldukları gelişim dönemi, üniversite sınavına hazırlık süreci gibi önemli stresörlere bir de COVID-19 salgını eklenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının bu tür kriz durumlarında öğrencilerin stres düzeylerini belirlemeleri ve stres düzeylerini azaltmaya yönelik müdahale programları uygulamaları birçok ruhsal bozukluğun ortaya çıkmasını önleyecektir. Nitekim bu çalışma kapsamında 12. sınıf öğrencilerinin stres düzeylerini azaltmaya yönelik hazırlanan grupla psikolojik danışma programı bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlarının kullanabilecekleri bir kaynak olacaktır.

### Kaynakça

- Cepukiene, V., & Pakrosnis, R. (2011). The outcome of Solution-Focused Brief Therapy among foster care adolescents: The changes of behavior and perceived somatic and cognitive difficulties. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 791-797. doi: [10.1016/j.childyouth.2010.11.027](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.027)
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. doi: [10.2307/2136404](https://doi.org/10.2307/2136404)
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. In *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Field, A. & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır*. Ankara: Anı.
- Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1), 125-138. doi: 10.9761/JASSS2304
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 113264. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113264
- Ko, M. J., Yu, S. J. ve Kim, Y. G. (2003). The Effects of Solution-Focused Group Counseling on the Stress Response and Coping Strategies in The Delinquent Juveniles. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 3, 440-450. doi: 10.4040/jkan.2003.33.3.440
- Kondrat, D. C., & Teater, B. (2012). Solution-focused therapy in an Emergency Room setting: Increasing hope in persons presenting with suicidal ideation. *Journal of Social Work*, 12(1), 3-15. doi: 10.1177/1468017310379756
- Korkut-Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Laaksonen, M. A., Knekt, P., Sares-Jäske, L., & Lindfors, O. (2013). Psychological predictors on the outcome of short-term psychodynamic psychotherapy and solution-focused therapy in the treatment of mood and anxiety disorder. *European Psychiatry*, 28(2), 117-124. doi: 10.1016/j.eurpsy.2011.12.002
- Özdemir, S. (2018). Ergenlik döneminde riskli davranışları önleme ve müdahale. Savi Çakar, F. (Ed.), *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları içinde* (ss. 273-300). Ankara: Pegem.
- Sheth, C., McGlade, E., & Yurgelun-Todd, D. (2017). Chronic stress in adolescents and its neurobiological and psychopathological consequences: An RDoC perspective. *Chronic Stress*. doi: 10.1177/2470547017715645
- Sujithra, S. (2016). Impact of stress for psychiatric morbidity among adolescents: A review. *International Journal of Nursing Education*, 8(3), 6-10. doi: 10.5958/0974-9357.2016.00080.5
- United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. Retrieved from <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>



- Voltan-Acar, N. (2008). *Grupla psikolojik danışma ilk eve teknikleri* (6. Basım). Ankara: Nobel.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.03.020
- Walburg, V., Moncla, D., & Mialhes, A. (2015). Burnout among high-school students and cannabis use, consumption frequencies, abuse and dependence. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 33-42. doi: 10.1007/s10566-014-9268-8
- Williams, M. L., Morse, B. L., DeGraffenried, W., & McAuliffe, D. L. (2021). Addressing stress in high school students during the COVID-19 pandemic. *NASN School Nurse*. doi: 10.1177/1942602X21993053
- World Health Organization. (2021). WHO Coronavirus (COVID-19) dashboard. Retrieved from <https://covid19.who.int/>
- Zhang, W., Liu, H., Jiang X., Wu, D., & Tian, Y. (2014). A Longitudinal study of Posttraumatic Stress Disorder Symptoms and Its Relationship with Coping Skill and Locus of Control in Adolescents after an Earthquake in China. *PLoS ONE*, 9(2), e88263. doi: 10.1371/journal.pone.0088263



## Kendini Affetme Yolculuğu: Olgu Sunumu

*Uzm. Psk. Dan. Gamze Tekin*

**Özet:** Bu olgu sunumunda, affetme sıkıntısı yaşayan 25 yaşında kadın danışanın, 10 seanslık psikolojik danışma süreci aktarılmıştır. Bu çalışmada ilk oturumlarda hedeflenen amaçların tamamına ulaşıldı. Danışan genel anlamda kendi ile ilgili farkındalıkları arttı ve problemleri ile ilgili de iç görü kazandığı düşünülmektedir. Problemlerini çözmeye yönelik alternatif çözümler üretebilen danışan ileride karşılaştığı problemleri danışma süreci boyunca öğrendiği ve geliştirdiği yönleri ile aşabileceğini söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** *Affetme, sorumluluk alma, içgörü*



### **Journey of Self-Forgiveness: A Case Report**

**Abstract:** In this case report, a 10-session psychological counseling process of a 25-year-old female client who had problems with forgiveness was presented. In this study, all of the objectives targeted in the first sessions were achieved. In general, the client's awareness of himself has increased and it is thought that he has gained insight about his problems. It is possible to say that the client, who can produce alternative solutions to solve his problems, can overcome the problems he encounters in the future with the aspects he has learned and developed during the counseling process.

**Keywords:** *Forgiveness, responsibility, insight*



## Giriş

İnsanlık tarihinin varoşundan beri affetme olgusu insan yaşamında her zaman yer almıştır (McCullough, 2008). İlk çağlardan şu anki yaşama kadar kişilerarası ilişkilerde ve etkileşimlerde affetmenin temel noktaları olarak deneyimler ve insani ilişkileri dikkate alınmaktadır (McCullough, Root, Tabak ve Witvliet, 2009).

1980'lerin ortalarında başlayan affetme konusu ile ilişkili bilimsel araştırmalar günümüzde de hala çok önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Worthington, 2005). Başta pozitif psikoloji olmakla birlikte affetme olgusu ile ilgili özellikle psikoloji alanında çok değerli çalışmalar yer almaktadır (Lopez ve Snyder, 2009).

Enright ve Fitzgibbons'a (2000) göre affetmek, kişinin yapılan hata ile ilgili nefret, öfke, öç alma, hayal kırıklığı ve kızgınlık gibi negatif duyguları farkında olarak ve gönüllü bırakması ve bu olumsuz duyguların yerine anlayış, merhamet, sevgi gibi pozitif duygular geliştirmesi sürecidir (Webb, Hirsch ve Visser, 2013). Affetme; kabul etmek, göz yummak, unutmak, olayı göz ardı etmek, haklı çıkarma, uzlaşma ve mazur görmek değildir (Strelanand ve Covic, 2006).

Affetmeme, yapılan bir yanlış veya hatanın ardından, düşmanlık, kızgınlık, korku, acı, öfke ve kin gibi bireyin yaşamını derinden etkileyen duyguların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bunun tam tersi affetme ise, zarar görme, incinme veya hata sonucunda bireyin bu durumu içselleştirmeyerek, kendini veya karşısındaki suçlamak yerine mantık çerçevesinde sebepleri araştırarak kendine zarar veren olumsuz duygularla olumlu duyguların yer değiştirmesi sürecidir (McCullough ve diğ., 1997).

Affetme eğer bir kişiye yönelik ise o kişiye karşı hissedilen duyguların ve düşüncelerin yeniden yapılandırılarak mağdur rolünde olan birey için öç alma, hakaret, incinme ve öfke gibi negatif duygularla başa etmesinde ve davranışlarını değiştirmesinde etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir. Eğer affetme bireyin kendisine ise acı veren olayları hatırlayarak kendisini suçlama, kendisinden intikam alma gibi düşüncelerin yerini merhamet duygusunun almasına ve kendi ile barışmasına yardımcı olan etkin bir süreçtir (Webb, Hirsch ve Visser, 2013). Affetme acı veren yaşantıların sebep olduğu olumsuz duygularla bireyin baş çıkmasında kilit bir nokta olduğu söylenebilir (Strelanand ve Covic, 2006).

Affetme, acı ve sıkıntı veren olayın birey üzerindeki negatif izlerini en aza indirmek için kişinin duygusal, bilişsel ve davranışsal gücünü geliştirerek en uygun şekilde meydana çıkarma yeteneği olarak bilinmektedir (Çolak ve Koç, 2016). Affetme becerisinin kişinin duygu, düşünce ve davranışlarında pozitif yönde bir değişime katkıda bulunduğu söylenebilir (Webb, Hirsch ve Visser, 2013).

## Olgu

Danışan 25 yaşında, kadın ve bekar. Özel bir kurumunda öğretmenlik yapmaktadır. Danışan daha önce bir psikolojik yardım almamış ve psikiyatrik bir tanısı bulunmamaktadır.

Anne ve babası hayatta olan danışanın evli üç tane abisi vardır. Evin en küçüğü olan danışanın en küçük abisiyle arasında 11 yaş bulunmaktadır. Abiler danışana yakın yerlerde oturuyorlar ve küçük abisine kendisini en yakın, büyük abisine ise uzak hissettiğini çok sık görüşmelerine rağmen aralarında bir mesafe olduğunu ifade etmiştir. Üç abinin varlığı kendisini güvende hissettirdiğini ve danışan üzerinde hiç baskıları olmadığını belirtmiştir. Anne babasının yaşlı olduğunu ifade eden danışan, annesinin kendini 40 yaşında doğurduğunu aralarında çok fazla yaş farkı olduğunu ve küçükken de anne babasının yaşlı olmasından dolayı utandığını ifade etmiştir. Babasının kendisine sevgisini çok fazla yansıttığından ama aynı durumun annesi için geçerli olmadığını söyleyen danışan kimi durumlarda annesinin annesi gibi hissettiğini dile getirmiştir.

Danışan kültürünün kendisi üzerinde çok fazla etkisi olduğunu, yaşadığı kültürde kadına atfedilen rollerin çok fazla olduğunu, ailede fedakarlık yapılacağı zaman bunu kadının yapacağını, güne erken başlayıp hem ev hem dışarı işlerini kadının yaptığını ifade ederek, kendisini çok hızlı hareket eden ve sabırsız biri olarak tanımlamıştır. Dinin ve din eğitiminin, ailesinde gördüklerinin kişilik oluşumuna katkısının fazla olduğunu ifade eden danışanın çevresi de yaşadığı ortam da dini gereklerini yerine getiren kişilerden oluşmaktadır.

Meslek yaşamında çok enerjik olduğunu söyleyen danışan çalışmayı ve mesleğini sevdiğini, arkadaşlarıyla arasının çok iyi olduğunu ve dışarıdan bakıldığı zaman çok güzel bir yaşamı olduğunu, arkadaşlarının kendisine çok enerjiksini, hep çok güler yüzlüsün dediğini ifade ettiğini fakat içsel olarak aynı şekilde hissetmediğini söylemiştir. İnsanları mutlu etmekten çok hoşlandığını ifade eden danışan, özellikle ailesine ve arkadaşlarına hediye almaktan çok büyük haz aldığını fakat söz konusu kendisi olduğunda kendisi için bir şey almak istemediğini veya alacağı zaman buna gerek yok deyip vazgeçtiğini belirtmiştir.

Danışan dört yıl önce yani lise döneminde başlayıp üniversitenin ilk yıllarına kadar devam eden beş yıl süren bir ilişki yaşadığını, hayatındaki insanı o zamanlar çok sevdiğini, çok fazla değer gördüğünü ve bu önemli hissedilmenin onu çok mutlu ettiğini dile getirmiştir. Danışan sevdiği insanla evlilik dışı cinsel ilişki yaşamış ve bundan dolayı pişmanlık yaşamakta ve kendini affedemediğini, sürekli olarak kendisini yargıladığını belirtmiştir. Dini açıdan çok büyük günah işlediğini Allah'ın ve toplumun onu affetmeyeceğine dair inancının geliştiği ve en önemlisi aslında kendini affedememesini dış etkenlere bağladığı anlaşılmıştır. Danışan, yaşamını olmak istediği, olmaktan mutlu olacağı ve olduğu kişi olarak kategorilere ayırmış ve yaşamında olmak istediği kişi olmayı yani kendisini yargılamayan iç sesi ile barışarak kendini kabul edip affetmek istediğini belirtmiştir.

### **Psikolojik Danışma Süreci**

Danışan yaşamında olarak iç sesinin kendisini sürekli yargıladığını, her ne yaparsa yapsın mutlu olmadığını, kendini değersiz gördüğünü belirtmiştir. 4 yıllık iş yaşamında ilk iki yılının çok yoğun geçtiğini ve kendisine zaman ayıramadığından dolayı iç sesini duymadığını, kendisini yargılamadığını fakat son iki yıldır iş yaşamında rahat bir pozisyonda olduğunu ve kendine çok

fazla zaman ayırdığını, çok fazla yalnız kalmaya vakti olduğu için olumsuz, kendisini yargılayan iç sesinin onu çok rahatsız ettiğini ifade ederek bu durumdan kurtulmak istediğini, kendisini yargılamamak, kendisi ile barışmak istediği için görüşme talep etmiştir.

Danışanın görüşmeye gelme sebebi ve talebi dikkate alınarak, terapinin amacı danışan ile beraber “kendine güven, kendini kabul ve kendini affetme” olarak belirlenmiştir. Görüşmeler, bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programının süpervizyon eğitimi kapsamında, 8 Mart 2021 ile 17 Mayıs 2021 tarihleri arasında, Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımıyla yürütülmüştür. Görüşmeler online olarak haftada bir 50-60 dakikalık seanslar şeklinde yapılmıştır. Danışanla toplam 10 seans gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon sürecine ilişkin ses kaydının alınacağı, bunun süpervizörle paylaşılacağı ve sürecin bilimsel yayın amaçlı kullanılabileceğine dair danışanın yazılı onamı alınmıştır.

### **İlk Oturumlar**

Bu bölüm danışanı ve problemi tanımaya yönelik gerçekleştirilen ilk 3 oturumu kapsamaktadır. Bu oturumlarda terapötik ilişkinin güçlü kurulmasına önem verilmiştir. Danışan oturumlar boyunca kendisini açma ve problemini anlatma konusunda oldukça gönüllüydü. Danışanın abileriyle ilişkisi, anne baba ile olan ilişkisi, kendi içerisinde susturamadığı sürekli olarak onu eleştiren bir iç sesi, kendi için şu ana kadar hiç bir şey yapmadığı, hep başkalarını mutlu etmeye çalışması ve bundan dolayı çok yorulması, arkadaşlarıyla problemi olsa bile hatta görüşmese bile hayatından o insanları çıkaramadığını ifade etmiştir. Bu aşamada danışana güven vermek danışman danışan arasındaki ilişkinin daha saydam olması için etkin dinleyerek, danışan için rahat bir ortamın oluşturulması amaçlanmıştır.

Danışan dışarıya karşı hep iyiliksever, güler yüzlü fakat söz konusu kendisi olduğunda acımasızca kendisini eleştirmesinin nedenleri üzerinde durulmuştur. Şu andaki kendi benliğinden hoşnut olmayan danışan olmak istediği kişiye ulaşmak için de bir çaba sarf etmediğini belirtmiştir. Danışanın içerisinde kendisini yargılayan sesin içerisinde bulunduğu kültürün kadına atfedilen rollerinden ve dini inancından dolayı geçmişte yaşamış olduğu ilişkisinin dine uygun olmadığı ve bunu bilerek yaptığı için üzerinden 2 yıl geçmesine rağmen kendini affedememesi danışanın işlevsiz şemasından kaynaklanabileceğinden ötürü bu konular detaylı bir şekilde incelenmiştir. Başkası dine uygun olmayan çok daha büyük davranışlarda bulunursa ona merhamet edip ona her şeyin güzel olabileceğini söylerken aynısını kendisine karşı yapamamasının kaynağı daha fazla araştırılarak işlevsiz şemaların olumsuz içsel yaşantılara sebep olduğu bulunması noktasında danışan bilgilendirilmiştir.

Danışan ilk iki oturumda da dini yönden kendisinin affedilemeyeceğini söylüyordu fakat üçüncü oturumda farkındalık kazandığı nokta affedilmeye ihtiyaç duyduğu noktanın din değil ileride evleneceği kişi olduğuydu ve bu evleneceği kişinin kendisinin affetmesi durumunda danışanında kendisini affedeceğine inanması akılcı olmayan bir düşüncenin varlığını gösteriyordu. Aslında ilk olarak danışanın kendisini tanıması ve geçmişini kabullenebilmesi nihai amaç olarak belirlenmiştir. Alt amaçlar, bireyin geçmişi ile yüzleşerek yaşadıklarını kabul

ederek sorumluluğu üstlenmesi, bireyin olumsuz iç seslerini olumlu dış seslere döndürebilmesi ve son olarak kendini affedebilmesi olarak ayrılmıştır.

### **Müdahale Aşaması**

Bu bölüm danışanın problemlerini aşması için uygun olduğu düşünülen müdahale yöntemlerinin gerçekleştirildiği 7 oturumluk süreci içermektedir. Bilişsel davranışçı terapi tekniklerinden faydalanılan bu aşamada içerik ve duygu yansıtması, yüzleştirme, somutlaştırma, koşulsuz saygı ve kabul gibi psikolojik danışma becerilerine yer verilmiştir.

Danışan ilk oturumlarda dini açıdan geçmiş yaşamında evlilik dışı cinsel ilişki yaşadığından dolayı kendini çok fazla eleştiriyor, kendisinin affedilmeyeceğine inanıyordu. Bu konuda başka insanlar aynı durumu yaşasa onların affedileceklerine dair ayetlerin bulunduğunu söyleyebileceğini fakat söz konusu kendisi olduğunda kendisine aynı merhametle yaklaşamayıp kesinlikle affedilemeyeceğine inanıyordu.

İlerleyen aşamalarda danışana yaşamış olduğu cinsel ilişkiyi şu anda yine aynı duyguları yaşasa kabul eder miydi sorusuna hiç tereddüt etmeden “evet, kabul ederdim” demiştir. Asıl problemin geçmişte yaşamış olduğu cinsel ilişki değil ileride evleneceği kişinin ilişkiyi yaşadığı kişi olmaması. Bir başka deyişle danışan yaşamış olduğu cinsel ilişkiyi evleneceği kişinin kabul etmemesinden korkuyordu. Danışanın kendisine olan güvenini ve saygısını artırmasına yönelik aşağıda bahsedilen etkinlikler yapılarak ileride evleneceği kişinin düşüncesinin kendi düşüncesinden önemli olmadığını konusunda farkındalıklar yaşadı.

Danışanın cinsel ilişkiyi yaşadığı kişiye ayrılırken içindekileri ve şu anda onu huzursuz eden iç sesinin onun yüzünden olduğu düşüncesinden dolayı büyülmüş bahçe etkinliği yapılmıştır. Büyülmüş bahçe etkinliği ile danışan o kişiye karşı hissettiklerini, duygularını ifade ederek, yaşamındaki yaşantılarının da sorumluluğunu başkasına değil kendi sorumluluğunda olduğu konusunda bilişsel sorularla yüksek bir şekilde farkındalığı artırılmıştır. Kendine güveni artırmak için her oturumda ufak da olsa küçük etkinlikler yapıldı. Yapılan ilk etkinlik gün içerisinde kendini takdir edebileceği noktaları hatırlamasını isteyerek yaptığı davranışlardan dolayı kendine teşekkür etmesiydi.

Süreç içerisinde her oturum sonunda bilişsel davranışçı yaklaşımın vazgeçilmezlerinden olan ev ödevlerine yer verilmiştir. Verilen ev ödevlerinden bir tanesi 4 yıl önceki yani ilişkiyi yaşadığı dönemdeki kendine bir mektup yazmaktı. Süreç içerisinde bu mektubu okuduktan sonra duygular üzerinden konuşuldu. Danışana iyi gelebilecek etkinliklerin neler olabileceği konusunda tartışıldı ve tartışma sonunda yurt dışında yaşama veya kısa süreli yurt içinde kısa bir tatil yapmak, evcil hayvan sahiplenmenin iyi olabileceği fikirleri ön plana çıktı ve danışan bu konularda cesaretlendirildi.

Danışana iç olumsuz sesleri dış olumlu seslere nasıl dönüştürebileceği konusunda psikoeğitim verildi. Ve bunu hayatına entegre edebilmesi için iki hafta boyunca kendisini eleştirdiği olumsuz düşünceleri aklına geldiği o an yazması, akşam eve gelince bunları olumluya çevirmesi ve güne başlarken de bu olumlu cümleleri okuyarak güne başlanması istendi. Danışan bunu

yapmakta ilk başlarda zorlansa da sürecin nasıl işlediğini öğrendikten sonra çok daha rahat bir şekilde bunu gerçekleştirebildi. Ve bununla birlikte danışan zihnine gelen otomatik düşüncelerin farkına vararak bunu nasıl değiştirebileceğini öğrenmiş ve hayatında uygulamaya başlamıştır.

Danışanın affedemediği yaşantısına dair duygusunu gözlerini kapatarak bir objeye benzetmesini, bu objenin özelliklerini, ne istediğini, yaşadığı güçlükleri konuştuktan sonra, duygularının farkına vardı ve son olarak neden insan kendini affedemez konusuna değinerek, affetmek için neler yapabileceğine dair giriş yapıldı. Ev ödevi olarak ise unorthodoks dizisini izlemesini istendi. Bunun amacı sineterapi yöntemi ile danışanın farkındalıklarını artırmaktır. Sonraki oturumda filmdeki karakterlerden, baş karakterin neler hissettiği ve neler düşündüğü, ana problemin ne olduğu, kahramanın bu problemi nasıl çözdüğü, kullanabileceği başka çözüm yollarının neler olabileceği, danışan ile arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu üzerinde tartışıldı.

Danışana affetmenin ne olduğu, ne olmadığı, affetmenin kime yararı olabileceği, affedememenin zararları, ruhsal durumumuza etkisi hakkında psikoeğitim verilmiştir. Danışanın görüşmenin başlarında kendini asla affedemeyeceğine dair güçlü inancı vardı fakat bu direnci süreç içerisinde azaldı bu konuda ev ödevi olarak aynanın karşısında kendisiyle konuşmasını kendisini affedebilir mi onu sorgulaması istendi ve bir sonraki oturumda danışan çok fazla rahatladığını ve süreç içerisinde de bu affetme duygusunu yaşamaması için ve bu duygular üzerinden konuşabilmek amacıyla oturum sürecinde büyüdü bahçe etkinliğinde samimi bir şekilde kendini affettiğini ifade etmesinin amacına ulaşması açısından faydalı oldu.

Danışanın iç görüşü çok yüksek birisi olduğundan dolayı hedeflediği amaçlara ulaşabildik ve kendini affettiğini söyleyerek iç sesi ile barıştı. Sadece oturumların bitmesinin ardından yine aynı olursam korkusu oluştu ve bu korkular üzerinden konuşarak kendine güvenmesi için cesaretlendirmeler yapıldı.

### **Değerlendirme**

Bu çalışmada ilk oturumlarda hedeflenen amaçların tamamına ulaşıldı. Danışan genel anlamda kendi ile ilgili farkındalıkları arttı ve problemleri ile ilgili de iç görü kazandı. Problemlerini çözmeye yönelik alternatif çözümler üretebilen danışan ileride karşılaştığı problemleri danışma süreci boyunca öğrendiği ve geliştirdiği yönleri ile aşabileceğini söylemek mümkündür.

Danışan ile birlikte belirlenen amaçlardan bir tanesi kendine tanımaktı ve kendini tanıma konusunda danışan hem düşüncelerini hem de duygularını yakalamayı öğrenerek kendi düşünce ve duygularının farkına varması sağlandı. Danışana verilen ev ödevleri sayesinde duygularını ve otomatik düşüncelerini öğrenerek, bunları nasıl yöneteceğine dair de bir iç görü geliştirdi. Danışan kendi düşüncesinden çok karşısındaki kişinin düşüncelerini daha fazla önemsiyordu ve bu noktada sokratik sorgulama yoluyla bu konuda da oldukça fazla farkındalık kazandı ve kendi düşüncelerine daha fazla önem vermeye başladı. Kendini sevme ve kendine güvenme noktalarının da ise kendi için bir şeyler yapması konusunda cesaretlenen danışan süreç içerisinde

kendine zaman ayırmayı, kendi için alışveriş yapmayı zevkli hale getirdi. Örneğin; markete girdiğinde çikolata almak isteyip neyse fazla para harcamayım dedikten sonra, arkasındaki kişilerin kendi arasında çikolata almayı istediklerini fakat paraları olmadığı için çikolata alamadıklarını duyan danışan onlara çikolata alıp vermek istediği anda durduğunu ve “o an sanki bir kuvvet başıma zonklayıcı bir şekilde hayır, kendime almam gerekirken neden başkası” diyerek önceliği kendine vermesi gerektiğini anlayan ve bunu başarabilen danışan bu olay çok önemli bir gelişmeye katkıda bulundu.

İlk oturumlarda kendisini asla affedemeyeceği gibi katı bir düşüncesi olan danışan ile yapılan çalışmaların ardından kendini tanıyarak, keşfederek aslında en değerli kişinin kendisi olduğu ve yaptığı yanlışlardan dolayı açıklama yapması gereken kişinin karşısındaki kişi değil kendi olduğu inancı kuvvetlenerek yaşamındaki, geçmişindeki yanlış yaptığını düşündüğü hatalarını kabullendi.

Tüm bunlarla birlikte en önemli gelişme danışan süreç dışında ve süreç içerisinde kendini affetme etkinlikleri yaparak, samimi bir şekilde kendini affetti ve son nihai amaca ulaşmış olduk.

### Sonuç

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde danışanın kendini tanıma, kendine değer verme, kendine güven konularında tutumu değiştiği söylenebilir. Danışanın duygu ve düşüncelerini fark etmesi ve olumsuz, yargılayıcı düşünceleri ile nasıl baş etmesi gerektiği konusunda farkındalıkları oldukça artmıştır. Danışan geçmişinde yaşadığı evlilik dışı cinsel birlikteliğinden dolayı bu ilişkiyi yaşadığı kişiyi suçlamayı bırakarak davranışlarının sorumluluğunu almak konusunda yol kat etmiştir. Öncelikle düşüncelerine değer vermesi gereken kişinin ileride evleneceği kişi değil kendi olması gerektiği konusunda kendi düşüncelerine olan değerinin farkına varmıştır.

Danışanın kendini affetmesi ile affetmenin verdiği acı yükten kurtularak özgürleştiği söylenebilir. Ayrıca uygulanan tüm bu tekniklerin yanında danışanı koşulsuz kabul etmenin danışan için önemini paha biçilmez olduğu son oturumlarda anlaşılmıştır. Danışan ilk defa üçüncü bir kişi ile bunu paylaşmanın ve kendisini asla yargılamadan dinleyen birinin ve onun her şeyin üstesinden gelebilecek inancına sahip biri ile paylaşmanın danışanın problemlerini aşmasında çok önemli bir nokta olduğu söylenebilir. Danışanın iş birliğine yatkın davranışının terapötik sürece pozitif bir etkisinin olduğu ve bu süreçte danışanın problemlerini çözmeye daha hızlı ve daha aktif olduğu düşünülmüştür. Varılan bu sonuç ile literatürde terapötik ittifakın ne kadar önemli olduğunu söyleyen görüşlerle tutarlı olduğu görülmektedir (Deffenbacher, 1999). Danışanın aslında problemini kendi içinde büyüttüğü dışarıda sesli söylediği zaman çok da büyük olmadığını dile getiren danışan, kendine inanan ve güvenen biri ile bunu başarmanın çok daha rahat olduğunu belirtmiştir.

Elbette bu çalışmanın nihai hedeflere ulaşmasını sağlayan gerekçeler arasında danışanın iç görüşünün ve farkındalığının çok yüksek olması ve kendisinin problemlerini çözmek için





yardım arıyor olması gösterilebilir. Tüm bunlardan hareketle bilişsel davranışçı yaklaşımın kendine değer verme, kendine güven ve kendini affetme konusunda başarıya ulaşmanın daha kısa sürede gerçekleşmesine yardımcı olduğunu ifade etmek mümkündür.

Affetme, bireyin ruhsal sağlığıyla ilişkili duygusal yaşantılarında bir değişim ve kararlılıktır (Worthington, 1998). Birey hatasını affettiğinde kendisine karşı bakış açısı ve kendine olan değeri ve kabulü de değiştirmektedir. Bu değişim kendisini affeden ve kabul eden bireyin ruhsal sağlığını pozitif yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, affetme psikolojik iyi oluşun ve ruhsal sağlığının daha iyi olması açısından alternatif bir yol olabilir ve bireyin yaşam kalitesini de artırabilir.

### Kaynakça

- Çolak, T. S. (2014). *Affetme esnekliği kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği*. (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S. ve Morris, C. D. (1996). The expression of anger and its consequences. *Behaviour Research and Therapy*, 34(7), 575-590.
- Enright, R. D. ve Kittle, B. A. (1999). Forgiveness in psychology and law: The meeting of moral development and restorative justice. *Fordham Urban Law Journal*, 27(5), 1621-1631.
- Griswold, C.L. (2007a). *Forgiveness: A philosophical exploration*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hefferon, K. ve Bonivel, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar* (Çev. T. Doğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lopez, S.J., ve Snyder, C.R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- McCullough, M.E. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct*. New York, NY: Jossey-Bass.
- McCullough, M.E., Root, L.M., Tabak, B., ve Witvliet, C.V.O. (2009). Forgiveness. In S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 427– 435). New York: Oxford University Press.
- McCullough, M.E., Worthington, E.L., Jr., ve Rachal, K.C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Webb, J. R., Hirsch, J. K., Visser, P. L. ve Brewer K. G. (2013). Forgiveness and Health: Assessing the mediating effect of health behaviour, social support and interpersonal functioning. *The Journal of Psychology*, 147(5), 391-414.
- Worthington, E.L, Jr. (2005). Initial questions about the art and science of forgiving. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 1–14). New York, NY: Routledge.
- Worthington, E.L. Jr. (1998). *Dimensions of forgiveness: Psychological research and the logical perspectives*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.

## Ortaokul Öğrencilerinde Uzaktan Eğitim Sonrası Okula Aidiyet Duygusunun Yordayıcısı Olarak Okul İklimi

*Arş. Gör. Oğuzhan Çelik, Arş. Gör. Ahmet Çağlar Özdoğan*

**Özet:** Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sonrası okula aidiyet duygusunda okul ikliminin yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırma 178 kız, 167 erkek olmak üzere toplam 345 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Yozgat Merkez’de bulunan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenen iki farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki veriler elde edilmeden önce çalışma hakkında okul idaresi ve okul psikolojik danışmanına bilgi verilmiş ve özellikle okul psikolojik danışmanlarının yardımıyla uzaktan çevrimiçi platformlar ile veriler toplanmıştır. Araştırmada yer alan öğrenciler 10-14 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 11.75’dir ( $S_s=1.12$ ). Araştırmada veriler Okul İklimi Ölçeği (Çalık ve Kurt, 2010), ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (Sarı, 2011) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma ilişkisel araştırma modeli üzerine kurgulanmıştır ve araştırmadan elde edilen verilerin analizinde korelasyon analizi ve yordamsal etki için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula aidiyet duygusu ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, okula aidiyet duygusunun reddedilmişlik alt boyutu okul ikliminin güvenli öğrenme ortamı ( $\beta = -.54, t = -12.005, p < .001$ ) ve destekleyici öğretmen davranışları ( $\beta = -.26, t = -5.875, p < .001$ ) tarafından negatif yönde anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir. Okula aidiyet duygusunun okula bağlılık alt boyutunun okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ( $\beta = .36, t = 7.226, p < .001$ ), güvenli öğrenme ortamı ( $\beta = .30, t = 7.001, p < .001$ ) ve başarı odaklılık ( $\beta = .24, t = 4.870, p < .001$ ) tarafından pozitif yönlü anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların uzaktan eğitim sonrası ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusunun gelişimi ve uyum süreci için önemli olabileceği ve okul psikolojik danışmanlarının okul içi yapacağı çalışmaların şekillenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Okula Aidiyet Duygusu, Okul İklimi*

## School Climate as a Predictor of Secondary School Students' Sense of School Belonging After Distance Education

**Abstract:** In the present study, the predictive role of school climate in secondary school students' sense of school belonging after distance education was examined. The study has been carried out with 345 secondary school students (178 girls and 167 boys). The sample of the research consists of students studying in two different secondary schools in Yozgat Center and determined according to the easily accessible situation sampling. Before the data within the scope of the research were obtained, the school administration and the school psychological counselor were informed about the study and the data were collected via remote online platforms, especially with the help of the school psychological counselors. The students in the study are between the ages of 10-14 and their average age is 11.75 (Sd=1.12). The data in the study were obtained by using the School Climate Scale (Çalık & Kurt, 2010), and the School Belonging Scale (Sarı, 2011). The research was built on the relational research model and correlation analysis was used in the analysis of the data obtained from the research, and hierarchical regression analysis was used for the procedural effect. As a result of the research, significant relationships were determined between the sense of belonging to the school and the school climate. In addition, according to the hierarchical regression analysis, the rejection sub-dimension of the sense of belonging to the school, the safe learning environment of the school climate ( $\beta = -.54$ ,  $t = -12.005$ ,  $p < .001$ ) and supportive teacher behaviors ( $\beta = -.26$ ,  $t = -5.875$ ),  $p < .001$ ) predicted significantly in the negative direction. Supportive teacher behaviors of school climate ( $\beta = .36$ ,  $t = 7.226$ ,  $p < .001$ ), safe learning environment ( $\beta = .30$ ,  $t = 7.001$ ,  $p < .001$ ) and achievement orientation ( $\beta = .24$ ,  $t = 4.870$ ,  $p < .001$ ) positively predicted significantly. It is thought that the results obtained may be important for the development of the sense of belonging to the school and the adaptation process of secondary school students after distance education and will contribute to the shaping of the in-school work of school counselors. The data obtained from the research were discussed within the framework of the relevant literature.

**Keywords:** *Sense of School Belonging, School Climate*

## Giriş

Aidiyet, psikolojik işleyişin önemli bir yönüdür ve bu anlamda okullar, okul çağındaki çocukların aidiyetlerini geliştirmek için eşsiz fırsatlar sunar (Allen vd., 2018). Çünkü gelişim dönemi itibariyle ait olma, sevme ve sevilme yaşantılarının karşılanması için kritik olan ergenlik döneminde, okullar ergenlerin özellikle arkadaş ilişkileri ile birlikte ait olma ihtiyacını karşılayabilmesi açısından oldukça işlevseldir (Eccles ve Roeser, 2011). Öz belirleme kuramına göre ilişki temel bir psikolojik ihtiyaçtır ve ilişki ihtiyacının karşılanması başkaları ile etkileşime girerek gelişim göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla aidiyet ve ilişki kurma ihtiyacı açısından, bu duruma uygun imkân sunabilmesi ile birlikte ergenlik döneminde yer alan bireyler için okullar oldukça önemli hale gelmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de okula aidiyet duygusunun psikolojik iyi oluş (Arslan, 2018; Jose vd., 2012), akademik başarı (Sarı, 2012), akademik öz yeterlik (McMahon ve Wernsman, 2009) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ele alındığında ise okullara aidiyetin düşük olması birtakım psiko-sosyal uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Allen vd., 2014).

Öğrencilerin okul içi ilişki ihtiyacının karşılanmasındaki okul içi önemli durumlardan biri de okul iklimi olarak dikkat çekmektedir. Okul iklimi en genel tanımlamayla birlikte öğrencilerin güvenliğini destekleyen ve aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal, davranışsal ve zihinsel becerilerini destekleyen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Zullig vd., 2010). Olumlu bir okul ikliminde ilişki, yapısal özellikler, güvenlik ve öğretme- öğrenme gibi özellikler olumlu bir okul ikliminin temelini oluşturmaktadır. Bu özelliklerin temelinde ise ilişki durumu yer almaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla olumlu okul iklimi okul içerisinde yer alan öğrenciler arasındaki ilişkilere olumlu bir şekilde yansiyarak sosyalleşme becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (Wang ve Degol, 2016). Bu duruma ek olarak yapılan araştırmalar aynı zamanda olumlu iklime sahip olan okulların, öğrencilerin iyi oluş düzeyine katkı yaptığını ortaya koymaktadır (Aldridge ve McChesney, 2018; Lester ve Cross, 2015).

Okul ve eğitimin öğrenciler için önemi içerisinde, Dünya'yı etkisi altına alan COVID-19, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birtakım olumsuz yansımaları olmuştur. Coronavirus hastalığının (COVID-19) yayılmasıyla birlikte, normal yaşamdaki birçok kesintinin yanı sıra, Dünya genelinde 160'dan fazla ülke okullarını geçici olarak kapattı ve 1,6 milyar çocuk ve genç bu süreç içerisinde okullardan uzak kalarak eğitim öğretim faaliyetlerinden etkin bir şekilde faydalanamadı. Uzun süreli okul kapanışları, yalnızca kısa vadede öğrenme kaybına değil, aynı zamanda sosyal duygusal gelişim gibi birçok alanda öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemesine sebebiyet verdi (Azorin, 2020). Diğer taraftan bazı teorisyenler, COVID-19'un hem bireylerde hem de topluluklarda travma sonrası büyümeyi başlatma potansiyeli için iyi bir fırsat olduğunu düşünmektedir (Shakespeare-Finch ve diğerleri, 2020). Bu anlamda COVID-19 kaynaklı uzaktan eğitim sonrası büyümeyi başlatma potansiyeli için öğrencilerin okula aidiyet duygularının gelişiminde okulların hangi özelliklerinin gelişim sürecine katkı sağladığı önemli ve düşünülmesi gereken bir hale gelmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada COVID-19 kaynaklı uzaktan eğitim sonrası ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının

gelişiminde okul ikliminin yordayıcı rolünü incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusundaki araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

- Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi ile okula aidiyet duygusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi okula aidiyet duygusunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli çerçevesinde geliştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, bireylerin sahip olduğu özelliklerin neden sonuç ilişkisine yer verilmeden diğer özelliklerin nasıl etkileşimin ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilen bir araştırma türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni okul iklimi, bağımlı değişkeni ise okula aidiyet duygusudur.

### Araştırma Grubu

Bu araştırmanı çalışma grubu Yozgat Merkez’de çeşitli ortaokullarda öğrenim göre toplam 345 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan öğrenciler 10-14 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 11.75’dir (Ss=1.12).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (Sarı, 2011) ile Okul İklimi Ölçeği (Çalık ve Kurt, 2010) kullanılmıştır.

### Okul İklimi Ölçeği

Okul İklimi Ölçeği Çalık ve Kurt (2010) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmakta olup 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin toplam puanı 22 ile 110 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili boyutların da yüksek bir tutuma sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilmektedir. Üç uyum iyiliği istatistiklerinin de kabul edilebilir uyum ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında alt boyutlar için hesaplamının .77 ile . 85 aralığında değişmekte olduğu görülmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Bu çalışmadan elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .75 ile . 81 aralığında değişmekte olduğu belirlenmiştir.

### Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş olup Sarı (2011) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği,



öğrencilerin gruba dahil olma, kabul edilme ve kendini okullarının önemli bir parçası olarak hissetme düzeylerini; aynı zamanda akran, öğretmen ve okul ile bağlantılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 18 madde bulunmaktadır. Ayrıca 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip bir ölçme aracıdır. Okula bağlılık ve reddedilmişlik olmak üzere iki boyuta sahip olan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nin her iki alt boyutunun geliştirme ve uyarlama çalışmalarında uyum iyiliği indekslerinin iyi bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt boyutlara ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının ise sırasıyla .84 ve .78 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamındaki Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının ise okula bağlılık alt boyutu için .85, reddedilmişlik alt boyutu için ise .81 olarak hesaplanmıştır.

### İşlem

Bu çalışmada, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde Yozgat Merkez’de çeşitli ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere, araştırma kapsamındaki ölçme araçları ve yine araştırma tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ile birlikte uygulanmıştır. İlk etapta araştırmaya katılan öğrenci sayısının 356 olduğu belirlenmiştir. Ancak analizlere geçmeden önce gerekli varsayımların incelenmesi ve ön koşul analizlerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle uç değer analizi yapılmıştır. İlgili alanyazında z puanı aralığı  $\pm 3.3$  dışında kalan değerler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Diğer taraftan Mertler ve Vannata (2005) ise geniş örneklem grubu içerisinde ( $n>100$ ) bu aralığın normallik sayıltısı için  $\square\square\square4$  olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda  $\square\square\square4$  aralığı dışında kalan 8 gözlem analiz dışında tutulmuştur. Tek yönlü uç değer incelemesinin ardından çok yönlü uç değer incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda çok yönlü uç değer incelemesi için Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çok yönlü uç değer incelemesinde referans değerinin dışında yer alan 3 gözlem daha analiz dışında tutulmuştur. Uç değer analizlerinden sonra çoklu bağlantılılık durumu için VIF (varyans şişme oranları) ve tolerans değerleri ile CI (koşul indeksi) değerlerine bakılmıştır. Hair ve diğerlerine göre (1998) CI değerinin 30’un altında olması, tolerans değerlerinin .10 veya üzerinde olması ve VIF değerinin 10’ dan küçük olması durumunda çoklu bağlantılılığın olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda yapılan analizde elde edilen tüm değerlerin referans değerler içerisinde yer aldığı saptanmıştır (CI=16.25-21.58; VIF= 1.41-1.96). Son olarak normallik sayıltısının değerlendirilmesi kapsamında değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığı içerisinde yer alması normallik açısından bir ihlal oluşturmamaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Yapılan incelemede çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığı içerisinde yer aldığı belirlenmiştir (Bknz. Tablo 1). Sonuç olarak gerekli ön koşul incelemesi ve varsayımların kontrolünden sonra toplam 345 gözlem ile analize devam edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle değişkenler arası betimsel değerler hesaplanmış ve ardından değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, değişkenler arası yordamsal etkileri belirleyebilmek için Hiyerarşik Regresyon

Analizi uygulanmıştır. İlgili analizler için IBM SPSS Statistics 22 paket programından yararlanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan değişkenlere ait betimsel değerler ve ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### Betimsel İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırmada yer alan değişkenlere ait betimsel değerler hesaplanmış ve sonuçlar tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel Değerler**

Betimsel Değerler	$\bar{x}$	(Ss)	Çarpıklık	Std. Hata	Basıklık	Std. Hata
Okula Bağlılık.	45.26	8.23	-.388	.13	-.365	.25
Reddedilmişlik	12.22	4.49	.442	.13	-.390	.25
Destekleyici Öğretmen Davranışı	26.05	6.90	-.387	.13	-.659	.25
Başarı Odaklılık	15.45	3.08	-.546	.13	-.480	.25
Güvenli Öğrenme Ortamı	36.91	8.73	-.705	.13	-.195	.25

Tablo 1 incelediğinde araştırma kapsamındaki ölçme araçlarından elde edilen ortalama değerler ile yine bu değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları açısından elde edilen değerlerin  $\pm 1$  aralığı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Betimsel değerlere ek olarak değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Katsayı Değerleri**

Değişkenler	1	2	3	4	5
Okula Bağlılık	-	-.69**	.69**	.65**	.62**
Reddedilmişlik		-	-.55**	-.50**	-.68**
Destekleyici Öğretmen Davranışı			-	.6**	.54**
Başarı Odaklılık				-	.54**
Güvenli Öğrenme Ortamı					-

\*\* p< .01

Tablo 2 incelendiğinde okula bağlılık ile destekleyici öğretmen davranışı ile pozitif yönde anlamlı ( $r= .68, p<.01$ ), başarı odaklılık ile pozitif yönde anlamlı ( $r= .65, p<.01$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ile pozitif yönlü anlamlı ( $r= .62, p<.01$ ) ilişkiler belirlenmiştir. Reddedilmişlik ile destekleyici öğretmen davranışı ile negatif yönde anlamlı ( $r= -.55, p<.01$ ), başarı odaklılık ile negatif yönde anlamlı ( $r= -.50, p<.01$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ile negatif yönlü anlamlı ( $r= -.68, p<.01$ ) ilişkiler belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında okul ikliminin okula bağlılık düzeyinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Hiyerarşik Regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Okula Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi**

Değişkenler	$R^2$	$R^2$ Değ.	$F$ Değ.	$\beta$	$t$
	.59	.58	23.72**		
I. Destek Öğr.				.36**	7.23
II. Başarı Odak				.30**	7.01
III. Güvenli Öğr.				.24**	4.87

Yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre okul bağlılığın destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı tarafından anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen önem sırasına göre destekleyici öğretmen davranışları ( $\beta = .36$ ,  $p < .01$ ), başarı odaklılık ( $\beta = .30$ ,  $p < .01$ ), ve güvenli öğrenme ortamı ( $\beta = .24$ ,  $p < .05$ ) ayrı ayrı modele anlamlı katkılar yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında okul ikliminin reddedilmişlik düzeyinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Hiyerarşik Regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Reddedilmişliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi**

Değişkenler	$R^2$	$R^2$ Değ.	$F$ Değ.	$\beta$	$t$
	.51	.51	34.52**		
I. Güvenli Öğr.				-.54**	-12.01
II. Destek Öğr.				-.26**	-5.86

Yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre reddedilmişliğin destekleyici öğretmen davranışlar ve güvenli öğrenme ortamı tarafından anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarından elde edilen önem sırasına göre güvenli öğrenme ortamı ( $\beta = -.54$ ,  $p < .01$ ) ve destekleyici öğretmen davranışları ( $\beta = -.26$ ,  $p < .05$ ) ayrı ayrı modele anlamlı katkılar yaptıkları belirlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sonrası okula aidiyet duygusunda okul ikliminin yordayıcı rolü incelenmiştir ve elde edilen sonuca göre okula aidiyet duygusu ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre, okula aidiyet duygusunun reddedilmişlik alt boyutu okul ikliminin güvenli öğrenme ortamı ve destekleyici öğretmen davranışları tarafından negatif yönde anlamlı şekilde

yordandığı belirlenmiştir. Okula aidiyet duygusunun okula bağlılık alt boyutunun okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve başarı odaklılık tarafından pozitif yönlü anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonucun ilgili alanyazın ile paralellik gösterdiği ve elde edilen sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir. Örneğin, Türkiye’de Bakır Ayğar ve Kaya (2017) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusu ile okul iklim algıları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bir başka araştırmada ise Cemalcılar (2010), okul ikliminin okula aidiyet duygusunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Okula aidiyet duygusuna benzer bir kavram olan okula bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin olumlu okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul iklimi algısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek olduğu belirlenmiştir (Koç, 2021). Zhai ve diğerleri tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmada okul iklimi okula aidiyet duygusunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada ayrıca okula aidiyet duygusu, okul iklimi ve depresyon arasında aracı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ma (2003) tarafından yapılan çok düzeyli modellemeye yönelik bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygularının gelişiminde okul ikliminin yordayıcı etkisi ortaya konmuştur. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmaların da benzer nitelikte bulgulara sahip olduğu görülmektedir (Hopson ve Lee, 2011; Sarı, 2013).

Okul iklimi, öğrenciler arasında ve daha genel olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi, okulda öğrencinin kendini güvende hissetmesi ile birlikte sağlıklı bir öğrenme öğretme ortamı sunmasının öğrencilerin okula aidiyet duygularını desteklediği belirtilebilir. Bu anlamda CDC’ye göre (2019) genel olarak okul yaşantıları ve kalitesi öğrencilerin aidiyet duygularının gelişimi ile birlikte ruh sağlığı gelişimini desteklemektedir. Aidiyet ve ait olma, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarsisi yaklaşımında yer alan beş önemli gereksinimden biridir (Maslow, 1987). Ayrıca Adler, aidiyetin insanın kaygıları ile başa çıkabilmesinde etkili yapılardan biri olarak tanımlamaktadır (Corey, 2008). Bu anlamda ise aidiyet duygusu, ergenlerin temel gelişim dönemleri içerisinde oldukça önemli bir yapıdır ve bundan dolayı araştırmadan elde edilen sonucun beklenebilir bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sonrası tekrar yüz yüze eğitime geçilmesi öğrencilerin okula aidiyet duygusunun oluşumunda etkili olduğu düşünülebilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişimin sınırlılığı ayrıca akademik olarak yüz yüze eğitimin daha güvenli ve etkili bir ortam sunması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla etkili bir iletişimin bu durumun temelini oluşturduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan ortaya çıkan sonuç, okul iklimi okula aidiyet duygusunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu şeklindedir. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırma ve uygulayıcılar açısından birtakım öneriler sunulabilir. Bu araştırma sonuç itibarıyla sadece okul ve okula ait yaşantılar dikkate alınmıştır. Bu anlamda öğrencilerin bireysel özellikleri, aile özellikleri dâhil edilerek daha detaylı bir araştırma yapılabilir. Bu anlamda öğrencinin okula aidiyet duygusu daha bütüncül



olarak ele alınıp değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu araştırma uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitimin uygulanmaya başlandığı bir dönemde yapılmıştır. Sonuçların geçerliliği açısından farklı zamanlarda araştırmanın tekrarlanması elde edilen sonucun geçerlik ve güvenilirliğine daha bağımsız bir şekilde katkı sağlayabilir.

## Kaynakça

- Aldridge, J.M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88,121-145. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D. et al. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educ Psychol Rev* 30, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K., Ryan, T., Gray, D., McInerney, D., & Waters, L. (2014). The Social Media use in Adolescents: The positives and the pitfalls. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31, 18–33.
- Arslan, G. (2018). Understanding the Association between School Belonging and Emotional Health in Adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21–41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Azorin, C. (2020), "Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 3/4, pp. 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Bakır Ayğar, B. & Kaya, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (1) , 0-0 . Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/29659/318524>
- Cemalcılar, Z. (2010). “Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on student’s sense of school belonging”. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Centers for Disease Control and Prevention (2019). *5 Most Viewed Public Health Stories in 2019 from CDC’s Center for Global Health*. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/globalhealth/stories/top-2019-public-health-stories-cdc-center-for-global-health.html>
- Corey, G.(2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.(Tuncay Ergene, Çeviren). Ankara:Mentis Yayınları.
- Çalık,T., Kurt T., ve Çalık C. (2010). “Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme” *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 1*, 4.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education (Eight Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- Mertler, C.A. and Vannatta, R.A. (2005) *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*. 3rd Edition, Pyrczak, Los Angeles.



- Hopson, L. M. & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33, 2221-2229.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340–349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). Harper & Row Publishers.
- McMahon, S. D., & Wernsman, J. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267–281. doi:10.1086/592307
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sarı, M. (2012). An Investigation of High School Students' Participation in Extracurricular Activities . *Journal of Theoretical Educational Science* , 5 (1) , 72-89 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29344/314022>
- Sarı, M. (2013). “Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. ed.) Pearson, Boston
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.
- Zhai, B., Li, D., Li, X., Liu, Y., Zhang, J., Sun, W., & Wang, Y. (2020). *Perceived school climate and problematic internet use among adolescents: Mediating roles of school belonging and depressive symptoms. Addictive Behaviors*, 106501. doi:10.1016/j.addbeh.2020.106501
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

## **Bilişsel Davranışçı Terapi Tekniklere Dayalı Olarak Geliştirilen Müdahale Programının Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Becerileri Üzerine Etkisi: Pilot Çalışma**

*Arş.Gör. Ahmet Çağlar Özdoğan*

**Özet:** Bu çalışmada bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilen müdahale programının üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler (7 kız, 5 Erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan öğrenciler Yozgat Bozok Üniversitesi 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nın devamında yaz okulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan ilgili öğrenci grubu belirlenmeden önce öğrencilere çalışma hakkında genel bir duyuru yapılmış ve çalışmaya gönüllü olan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilere Bilişsel Davranışçı Terapi Tekniklere dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen stresle başa çıkma becerisini geliştirmeye yönelik, 6 oturumluk müdahale programı uygulanmıştır. Araştırmada yer alan öğrenciler ile beş gün arayla ve yaklaşık 60 dakika süren oturumlarla bir araya gelinmiştir. Öğrencilerin stres düzeylerine ilişkin ölçümler Stresle Başa Çıkma Tarzlar Ölçeği (Hisli-Şahin ve Durak, 1995) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek çok boyutlu bir yapı göstermektedir ve bu çalışma kapsamında araştırmanın amacına uygunluğu açısından iyimserlik, güven ve sosyal destek arayışı alt boyutu değerlendirmeye alınmıştır. Söz konusu ölçek psiko-eğitim öncesi ve sonrası ölçümleri olarak uygulanmıştır. Araştırma, zayıf deneysel desenlerden Tek Gruplu Ön Test- Son Test Desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, öğrencilerin stres puanları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla “İlişkili Örneklemeler (Tekrarlı Ölçümler) İçin Tek Yönlü ANOVA” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilen müdahale programının öğrencilerin stres düzeylerinde başa çıkma becerisi açısından gelişime neden olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonucun stres ile başa çıkma becerilerinde bilişsel davranışçı teknikler kullanımının etkili olduğunu ve bundan sonraki daha kapsamlı geliştirilecek araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilişsel Davranışçı Terapi, Psiko-Eğitim, Stres ile Başa Çıkma*



## **The Effect of the Intervention Program Based on Cognitive Behavioral Techniques on the Stress Coping Skills of University Students: A Pilot Study**

**Abstract:** In this study, it is aimed to examine the effect of the intervention program developed using cognitive behavioral techniques on the stress coping skills of university students. The participants of the study are students (7 girls, 5 boys) studying in various departments of the Faculty of Education of Yozgat Bozok University. The students participating in the research consist of students studying at Yozgat Bozok University summer school in the continuation of the 2020-2021 academic year. Before the relevant student group within the scope of the research was determined, a general announcement was made to the students about the study and the students who volunteered for the study were included in the study group. A 6-session intervention program developed by the researcher based on Cognitive Behavioral Therapy Techniques was applied to the students participating in the study to improve their ability to cope with stress. The students participating in the research were met with five-day intervals and sessions lasting approximately 60 minutes. Measures of students' stress levels were obtained using the Styles of Coping Scale (Hisli-Şahin & Durak, 1995). The scale used in the research shows a multidimensional structure, and within the scope of this study, optimism and confidence sub-dimensions were evaluated in terms of suitability for the purpose of the research. The aforementioned scale was applied as pre- and post-psycho-educational measures. The research was carried out based on the Single Group Pre-Test-Post-Test Design, which is one of the weak experimental designs. In the study, the data were analyzed using “One-Way ANOVA for Related Samples (Repeated Measures)” in order to determine the significant difference between the stress scores of the students. According to the results obtained from the research, it was determined that the intervention program developed using cognitive behavioral techniques caused improvement in students' ability to cope with stress levels. It is thought that the result obtained from the research is that the use of cognitive behavioral techniques is effective in coping with stress and will contribute to further research and applications to be developed. The results obtained from the research were discussed within the framework of the relevant literature.

**Keywords:** *Cognitive Behavioral Therapy, Psycho-Education, Coping with Stress*

## Giriş

Stres, bireyin sosyal ve fiziksel çevreden gelen olumsuz durumlar nedeni ile bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı çaba olarak tanımlanmakta olup (Cüceloğlu, 1996), genel olarak insan hayatındaki hızlı değişikliklerden kaynaklanmaktadır (Hussien ve Hussien, 2006). Farklı kaynaklardan ele alındığında stres, hemen hemen her gelişim döneminde yer alan bireylerin sergileyebileceği bir tepki türüdür. Dolayısıyla akademik ve kariyer gelişimi ile sosyal ilişkiler kurma ve devam ettirebilme becerisi açısından dönemsel olarak üniversite dönemi içerisinde yer alan öğrencilerin de sıklıkla yaşayabileceği bir durum olarak görülebilmektedir (Wheaton, 1990).

Üniversite öğrencileri yeni ve artarak devam etmekte olan akademik gereksinimler, yeni öğretim yöntemleri ve farklı kültürdeki kişilerle olan arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme gibi birtakım durumlar ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumlar üniversite öğrencilerinin hayatlarında bazı değişikliklere sebebiyet verirken, bu değişiklikler nedeniyle öğrenciler potansiyel olarak zihinsel ve sosyal sağlıklarını ve akademik başarılarını etkileyebilecek farklı stres türleri yaşayabilir (Thawabieh ve Qaisy, 2012). Dolayısıyla içsel veya dışsal kaynaklı bu stresörler, bireylerde birtakım fizyolojik veya psikolojik tepkiye neden olur ve bu durum özellikle psikolojik sağlık üzerinde olumsuz etki gösterebilir (Schneiderman vd., 2005). Son yıllarda giderek artan düzeyde üniversite öğrencileri arasında çeşitli nedenlerden dolayı stres ve stresli yaşam olaylarının artmakta olduğu ve buna bağlı olarak da psikolojik sağlık düzeylerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir (Hubbard vd., 2018). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de stres ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönlü (Chen vd., 2009), depresyon (Park ve Jang, 2013), saldırganlık (Khanekeshi ve Basavarajappa, 2011), ve madde kullanımı (Debnam vd., 2018) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin ortaya konduğu görülmektedir. Bu nedenlerle üniversite öğrencilerinin stres yönetiminin psikolojik sağlığının gelişimi açısından önemli olduğu görülmektedir (Yu, 2021).

İlgili alanyazın incelendiğinde stresi incelemede üç ana eğilim görülmektedir. Birincisi, stres bireyin yaşamını tehdit eden bir uyarıcıdır ve dolayısıyla stres bireyin iç çevresinden kaynaklanan bağımsız bir değişkendir. İkincisi, stres dış çevreye verilen tepkidir, bu nedenle stres fizyolojik, duygusal ve bilişsel vücut fonksiyonlarını etkileyen bağımlı bir değişken olarak ele alınır. Üçüncü eğilim, önceki iki eğilimin birleşimi olan işlemsel yaklaşımdır. (Hussien ve Hussien, 2006). Bu yaklaşımlar içerisindeki en temel nokta stresli bir yaşam anında bireyin olumlu düşünce ve duygulanımın stres ile başa çıkma becerisindeki önemli bir noktayı oluşturmasıdır (Wu ve Adamsk, 2021; Yu, 2021). Dolayısıyla hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olan stres ve stresli yaşam olayları ile etkin bir şekilde başa çıkabilme becerisinin önemli olduğu görülmektedir. Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı, kısa vadeli etkinliği, sistematik yapısı ve uygulamadaki kolaylığı ve bazı birçok avantajları nedeniyle dünya çapında yaygın olarak kullanılan psikolojik tedavi yöntemleri kategorisi içerisinde yer almaktadır (Nieminen vd., 2016). Bilişsel davranışçı terapi stres, depresyon, anksiyete gibi birçok psikolojik problemler ile başa çıkma becerisinde kullanılan etkin bir müdahale yöntemidir (Avdagic,

2014; Gautam, 2020; Germain vd., 2009). Stres ile başa çıkma becerisi üzerine müdahale yöntemlerinin etkililiği üzerine yapılan bir meta analiz çalışmasında (Regehr, 2013), çeşitli müdahale yöntemleri içerisindeki en etkin müdahale yöntemlerinden birinin bilişsel davranışçı yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Bütün bu etkenlerden dolayı bu çalışmada bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilen müdahale programının üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda tasarlanan bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

- Müdahale grubunun stres ve başa çıkma becerisinin iyimserlik alt boyutuna ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında müdahale sonrası lehine anlamlı farklılık var mıdır?
- Müdahale grubunun stres ve başa çıkma becerisinin güven alt boyutuna ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında müdahale sonrası lehine anlamlı farklılık var mıdır?
- Müdahale grubunun stres ve başa çıkma becerisinin sosyal destek arayışı alt boyutuna ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında müdahale sonrası lehine anlamlı farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilen müdahale programının üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri üzerine etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırma tek gruplu ve ön ölçüm-son ölçüm zayıf deneysel deneme modeline uygun olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırmada yer alan öğrenciler Yozgat Bozok Üniversitesi 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nın devamında yaz okulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan ilgili öğrenci grubu belirlenmeden önce öğrencilere çalışma hakkında genel bir duyuru yapılmış ve çalışmaya gönüllü olan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma grubuna dâhil edilen öğrenciler ile uygulama öncesi kısa bir görüşme yapılarak daha önceden böyle bir çalışmaya katılmamış olanların seçimine dikkat edilmiştir. Araştırmadaki katılımcılar 7 kız ve 5 Erkek olmak üzere toplam 12 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 18-22 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları da 19.85'dir (Ss=1.23).

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin stres ile başa çıkma becerilerini değerlendirmek amacıyla Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilen ve Hisli-Şahin ve Durak (1995) tarafından uyarlanan Stresle Başa Çıkma Tarzlar Ölçeği kullanılmıştır. Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilen ölçek orijinalinde 66 maddeden oluşmaktadır ve Hisli-Şahin ve Durak (1995) yapmış oldukları uyarlama çalışmasında ölçeğin madde sayısını 30'a indirgemişlerdir. Ölçekte iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek

arayışı, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arayışı boyutları etkili yöntemler olarak değerlendirilirken; çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ise etkisiz yöntemler olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma kapsamında araştırmanın amacına uygunluğu açısından etkili yöntemler içerisinde yer alan iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arayışı boyutları kullanılmıştır. Yapılan çalışmada ölçeğin alt boyutları arasındaki Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .45 ve .83 arasında değişmektedir (Hisli Şahin vd., 2009; Şahin ve Durak, 1995). Bu araştırma kapsamındaki Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları ise .74 ile .79 arasında değişmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırma, zayıf deneysel desenlerden Tek Gruplu Ön Test- Son Test Desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, öğrencilerin stres puanları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla “İlişkili Örneklemeler (Tekrarlı Ölçümler) İçin Tek Yönlü ANOVA” kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 23.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

### İşlem

Araştırmada yer alan öğrencilere Bilişsel Davranışçı Terapi Tekniklere dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen stresle başa çıkma becerisini geliştirmeye yönelik 6 oturumluk müdahale programı uygulanmıştır. Araştırmada yer alan öğrenciler ile beş gün arayla ve yaklaşık 60 dakika süren oturumlarla bir araya gelinmiştir. Bu süreçte öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin gelişimi açısından Bilişsel Davranışçı Terapi tekniklerine dayalı olarak geliştirilen psikoeğitim müdahale programı uygulanmıştır. Bu amaçla geliştirilen müdahale programının ilk oturumunda öğrencilerin ve grup liderinin birbirlerini tanıması, grup içi kuralların belirlenmesi ve stres hakkında öğrencilerin daha yakından bilgi sahibi olması amacıyla bilgi verilmesi planlanmıştır. Tanışma etkinliği kapsamında “Benim Hikayem” adlı tanışma etkinliği uygulanmış ve ardından grup içi kuralların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. İlk oturumun son kısmında ise stres ile bilgi verilerek üyelerin mesleki, aile ve sosyal yaşam alanı olmak üzere üç yaşam alanındaki (Nazlı, 2014) stres kaynaklarını daha yakından tanımasını açısından farkındalıklarını artırmaya yönelik bilgilendirme yapılmıştır. İkinci oturuma kadar çevrelerinde bulunan bireylerden en az üç kişinin üç yaşam alanı hakkında nasıl bir stres kaynakları olduğunu incelemek amacıyla kısa bir ödevlendirme verilmiş ve Stresle Başa Çıkma Tarzlar Ölçeği'nin (Hisli-Şahin ve Durak, 1995) uygulanmasından sonra ilk oturum sonlanmıştır. İkinci oturumda, grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanımasına yardımcı olmak amacıyla kısa bir tanışma etkinliği yapılmıştır. Ardından stres kavramı üzerine tartışma, üyelerin kendi stres yapıcılarını keşfetme ve bu koşullarda başa çıkma adına neler yaptıklarına dair içgörü geliştirme amacıyla “Stres Penceresi” oyunu oynanmıştır. Bu süreçte özellikle sorumlu olunan ve olunmayan durumların belirlenmesine yardımcı olunmaya özen gösterilmiş ve ardından stres ve düşünce yapısı arasındaki ilişkinin daha yakından incelenmesi amacıyla stres ve stres belirtilerinin incelenmesine yönelik kısa bir ödevlendirme ardından



oturum sonlandırılmıştır. 3. Oturumda, üyelerin düşünce-duygu-davranış arasındaki farkı ve ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla düşünce-duygu-davranış çarkı etkinliği ve yaşadıkları duyguların sebebinin olaylar değil, düşünceler/inançlar olduğunu anlamalarına yardımcı olmak amacıyla otomatik düşünce belirleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Grup içerisinde üyelerin paylaşımında bulunduğu yaşantılardan yola çıkarak düşünce yapısı ve bunun getirdiği sonuç incelenmiştir. Bu paylaşımların ardından otomatik düşünceler yerine alternatif düşüncelerin neler olabileceği ele alınarak, alternatif düşünce ve bunların duygu ve davranışlara nasıl yansıdığı betimlenmiştir. Ardından bir sonraki oturuma kadar yapmaları için ABC-DEF etkinliği ödev olarak verilerek oturum sonlandırılmıştır. 4. Oturumda üyelerin bilişsel çarpıtma çeşitlerini öğrenmelerine yardımcı olmak ve sahip oldukları olumsuz otomatik düşünceleri fark etmelerine yardımcı olmak amacıyla bilişsel çarpıtmalar hakkında bir bilgilendirme çalışması yapılmış ve ardından düşünce kayıt formu üzerinden grup içerisinde üyelerin bireysel yaşantıları üzerinden düşünce ve düşüncenin etkisi üzerine çalışma gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda üyelere bilişsel çarpıtmaları daha yakından inceleme ve keşfetmeleri ve ayrıca stres ile ilişkisinin daha yakından ortaya koyabilmeleri amacıyla düşünce formu üzerinden gerçek yaşam olaylarını içeren ödevlendirme verilerek süreç sonlandırılmıştır. 5. Oturumda üyelerin stresle etkili bir şekilde başa çıkma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla olumlu düşünce ve bunun özellikle stresli yaşam olayları üzerinde etkileri ele alınmıştır. Bu süreçte önce stresle başa çıkma becerisinin gelişiminde olumlu düşüncenin olası etkileri grup içerisinde tartışmaya açılmış ve bunun olumlu yönleri grup içerisinde detaylandırılmıştır. Ayrıca üyelere olumlu düşüncenin diğer yaşam olayları hakkındaki olası sonuçlarının neler olabileceği üzerinde kısa bir grup içi etkileşim gerçekleştirilmiştir. Son oturumda, üyelerin, probleme olumlu ve olumsuz yaklaşımın özelliklerini öğrenmelerine ve problemleri bir durumda hedef belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla probleme olumlu ve olumsuz yaklaşımın olası etkilerine yönelik etkinlik gerçekleştirilmiştir. Ardından bireylerin hayatlarında bundan sonra karşılaşılabilecekleri olası problem durumları ve stres kaynaklarının neler olabileceği ve bunlar ile etkin bir şekilde nasıl başa çıkılabileceği üzerinde grup içi tartışma gerçekleştirilmiştir. Ardından son test amacıyla Stresle Başa Çıkma Tarzlar Ölçeği'nin (Hisli-Şahin ve Durak, 1995) uygulanmasından sonra oturum sonlandırılmıştır. Müdahale programının bitmesinin ardından 15 gün sonra grupta yer alan üyelere izleme çalışması amacıyla Stresle Başa Çıkma Tarzlar Ölçeği tekrardan uygulanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek çok boyutlu bir yapı göstermektedir ve bu çalışma kapsamında araştırmanın amacına uygunluğu açısından iyimserlik, güven ve sosyal destek alt boyutu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada her bir alt boyuta ilişkin elde edilen veriler, öğrencilerin stres puanları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla “İlişkili Örneklemeler (Tekrarlı Ölçümler) İçin Tek Yönlü ANOVA” kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin iyimserlik alt boyutundan elde edilen analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin İyimserlik Alt Boyutuna İlişkin Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	2305,565	11	108,00		
Ölçüm	74,056	2	62,589	19,161	.001
Hata	62,00	22	3,080		
Toplam	2441,621	35	173,669		

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin stres ile başa çıkma alt ölçeği olan iyimserlik boyutundan müdahale öncesi, müdahale sonrası ve kontrol ölçümünden aldıkları puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F (2, 22) = 19,161,  $p < .05$ ]. Öğrencilerin her üç ölçümdeki puanları incelendiğinde ise müdahale öncesi ( $\bar{x} = 11.83$ ) puanları ile müdahale sonrası ( $\bar{x} = 14.83$ ) ve kontrol ( $\bar{x} = 14.92$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla müdahale sonrası ve kontrol ölçümleri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin güven alt boyutundan elde edilen analiz sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Güven Alt Boyutuna İlişkin Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	4733,565	11	102,083		
Ölçüm	102,083	2	96,916	13,543	.004
Hata	82,917	22	7,538		
Toplam	4918,565	35	206,537		

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin stres ile başa çıkma alt ölçeği olan güven boyutundan müdahale öncesi, müdahale sonrası ve kontrol ölçümünden aldıkları puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F (2, 22) = 13,543,  $p < .05$ ]. Öğrencilerin her üç ölçümdeki puanları incelendiğinde ise müdahale öncesi ( $\bar{x} = 17.50$ ) puanları ile müdahale sonrası ( $\bar{x} = 20.42$ ) ve kontrol ( $\bar{x} = 21.66$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla müdahale sonrası ve kontrol ölçümleri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal destek arayışı alt boyutundan elde edilen analiz sonuçları tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Sosyal Destek Arayışı Alt Boyutuna İlişkin Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	1288,231	11	85,333		
Ölçüm	85,333	2	61,852	19,288	.000
Hata	86,222	22	4,424		
Toplam	1416,675	35	151,609		

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin stres ile başa çıkma alt ölçeği olan sosyal destek arayışı boyutundan müdahale öncesi, müdahale sonrası ve kontrol ölçümünden aldıkları puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F(2, 22) = 19,288, p < .05$ ]. Öğrencilerin her üç ölçümdeki puanları incelendiğinde ise müdahale öncesi ( $\bar{x} = 8.25$ ) puanları ile müdahale sonrası ( $\bar{x} = 10.92$ ) ve kontrol ( $\bar{x} = 11.92$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla müdahale sonrası ve kontrol ölçümleri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilen müdahale programının üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada ortaya çıkan sonuç bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilen müdahale programının stres ile başa çıkma becerisinin gelişiminde etkin bir müdahale yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği ve bu araştırmadan elde edilen sonucun ilgili alanyazını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, Türkiye'de bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak geliştirilen bilişsel esneklik müdahale programının üniversite öğrencilerinin stres ve stresle başa çıkma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Altunkol, 2017). Elde edilen sonuca göre, bilişsel esneklik düzeylerinin ve kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım gibi daha olumlu stresle başa çıkma stratejilerinin kullanımlarının kontrol grubundakilere göre arttığı; algılanan stres düzeylerinin ve çaresiz yaklaşım kullanımlarının da kontrol grubundakilere göre azaldığı belirlenmiştir. Bir başka çalışmada, bilişsel davranışçı terapi teknikleri temel alınarak geliştirilen müdahale programının üniversite öğrencilerinin stres ile başa çıkma becerisinin gelişiminde etkili bir müdahale yöntemi olduğu ortaya konmuştur (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Farklı araştırma sonuçlarından genel stres düzeyine yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapiye yönelik müdahale programlarından elde edilen sonucun benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Regehr, 2013; Yu, 2021). Genel stres düzeyine ek olarak patolojik nitelikli çalışmalar da elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Travma sonrası stres bozukluğuna yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapinin travma sonrası stres bozukluğu ve buna eşlik eden depresyon ve anksiyete ile başa çıkmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu görülmektedir (Tokgünaydin ve Sütçü, 2016). Bir başka çalışmada Germain ve diğerleri (2009) travma sonrası stres bozukluğunda bilişsel davranışçı terapinin başa çıkma becerilerinin gelişiminde etkin bir müdahale yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Stres ile başa çıkma becerilerine ek olarak bilişsel davranışçı müdahale yönteminin çeşitli psikolojik problemler açısından da sıklıkla kullanılan ve etkin bir müdahale yöntemi olduğu görülmektedir (Bengisoy vd., 2019).

Hancock ve Szalma (2008), iki genel temanın modern stres teorisini açıkladığını belirtmiştir. Birincisi, bireyler olayları psikolojik ve fiziksel iyi oluş açısından bir anlam kategorisinde değerlendirirler. İkincisi ise, bireyler anlam çerçeveleri sayesinde kendi iç durumlarını düzenler ve dış olayların neden olduğu rahatsızlıkları telafi etmek için bu mekanizmaları devreye sokar. Bu anlamda bilişsel davranışçı terapinin bireylerin olayları algılayış biçimlerini daha sağlıklı

bir temel çerçevesinde incelenmesini ve dışsal uyaranlara karşı etkin başa çıkamaz mekanizmalarının gelişimin destekleyen bir terapi yaklaşımı olması sebebiyle, bireylerin stresli olaylar karşısında etkin başa çıkma mekanizmalarının gelişimini desteklediği ve bu araştırmadan elde edilen sonucun oluşumunda belirleyici olduğu düşünülebilir. Ayrıca Greenberg ve Baroon'a (2000) göre stres, uyaranlara karşı kişisel, fizyolojik ve duygusal tepkilerdir ve bu anlamda bireylerin stresli durumlara verdiği tepkinin bilişsel süreçlerinden bağımsız olmaması, bilişsel davranışçı yaklaşımın stresli durumlar ve yaşam olaylarında etkin bir müdahale yöntemi olmasında etkin olduğu belirtilebilir.

Sonuç olarak, ilgili alanyazından elde edilen sonuçlar ve bu araştırmadan elde edilen sonuç, bilişsel davranışçı terapi modeline yönelik olarak geliştirilen müdahale programının etkililiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara yönelik olarak araştırmacı ve uygulayıcılar açısından birtakım öneriler sunulabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarında bilişsel davranışçı terapi modeline yönelik olarak geliştirilen müdahale programının etkililiği sınanmıştır. Ayrıca uygulanma dönemi itibariyle yaz okulu döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin akademik kaygılarının yüksek olması olası bir durum olarak düşünülebilir ve farklı zaman aralığında ve akademik açıdan benzer bir dönem içerisinde farklı örneklem grubu üzerinde (örneğin lise öğrenci grubu) araştırma tekrarlanabilir. Bu açıdan üniversite öğrencilerinde farklı dönem ve farklı örneklem grubu üzerindeki elde edilecek sonuç bu araştırmadan elde edilen sonucun geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayabilir. Ek olarak farklı yaklaşım ve modellerin stres ve başa çıkma becerilerine yönelik etkisi incelenebilir. Bu anlamda kısa süreli yaklaşımların stres ve başa çıkma becerilerinin gelişiminde etkisi incelenebilir. Ayrıca bu durum karşılaştırmalı meta analiz çalışmaları açısından da ilgili alanyazına katkı sağlayabilir.

## Kaynakça

- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avdagic, E., Morrissey, S., & Boschen, M. (2014). A randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy and cognitive-behaviour therapy for generalised anxiety disorder. *Behaviour Change*, 31(2), 110-130. doi:10.1017/bec.2014.5
- Aydın, B. ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.
- Bengisoy, A., Özdemir, M., Erkıvanç, F., Şahin, S., & Iskifoğlu, T.Ç. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 745-793.
- Chen, H. Wong, Y. Ran, M. & Gilson, C. (2009). Stress among Shanghai University Students. *Journal of Social Work*. 9(3), 323-344.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Debnam, K.J., Milam, A.J., Mullen, M.M. et al. (2018). The moderating role of spirituality in the association between stress and substance use among adolescents: Differences by Gender. *Jornal of Youth Adolescence* 47, 818–828. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0687-3>
- Gautam, M., Tripathi, A., Deshmukh, D., & Gaur, M. (2020). Cognitive behavioral therapy for depression. *Indian journal of psychiatry*, 62(2), S223–S229. [https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry\\_772\\_19](https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_772_19)
- Germain, V., Marchand, A., Bouchard, S., Drouin, M., & Guay, S. (2009). Effectiveness of cognitive behavioural therapy administered by videoconference for posttraumatic stress disorder. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38(1), 42–53. doi:10.1080/16506070802473494
- Greenberg, J. & Baron, R. (2000). *Behavior in Organizations: Understanding and managing the human side of work*, Allen and Bacon. London
- Hancock, P. & Szalma, J. (2008) *Performance under stress*. ashgate publishing group. Abingdon, GBR.
- Hisli Şahin, N., Güler, M. ve Basım, H.N. (2009) “A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekanın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3): 243- 254.
- Hubbard, K., Reohr, P., Tolcher, L., & Downs, A. (2018). Stress, mental health symptoms, and help-seeking in college students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 23(4): 293-305.
- Hussien, T. & Hussien, S. (2006). *Strategies for coping educational and psychological stress*. Dar Alfiker. Amman
- Khanekhesi, A., & Basavarajappa (2011). The relationship of academic stress with aggression, depression and academic performance of college students in Iran. *Journal of Educational Psychology*, 5, 24-31.



- Nieminen, K., Berg, I., Frankenstein, K., Viita, L., Larsson, K., Persson, U., ... Wijma, K. (2016). Internet-provided cognitive behaviour therapy of posttraumatic stress symptoms following childbirth—a randomized controlled trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 45(4), 287–306. doi:10.1080/16506073.2016.1169626
- Schneiderman, N., Ironson, G., Scott, S., D. (2005). Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Ann. Rev. Clin. Psychol.* 1, 607–628.
- Şahin, N.H. ve Durak, A. (1995) “Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri için Uyarlanması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34): 56-73.
- Tokgünaydin, S., ve Sütçü, S. T. (2016). Travma Sonrası Stres Bozukluğunun Tedavisinde Bilişsel Davranışçı Grup Terapisinin Etkililiği: Sistematik Bir Gözden Geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 8(S1) <https://link.gale.com/apps/doc/A603160905/AONE?u=anon~28bf1a0c&sid=googleScholar&xid=9c26df0e>
- Wheaton, B. (1990). Life transitions, role histories, and mental health. *American Sociological Review*, 55, 209– 223.
- Park, Y. R., & Jang, E. H. (2013). Impact of stress on depression among university students: Testing for moderating effect of social support. *Korean Journal of Adult Nursing*, 25(5), 549. doi:10.7475/kjan.2013.25.5.549
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 28, 1. doi:10.1016/s0924-9338(13)77263-8
- Yu, D. (2021). Effect of cognitive behaviour therapy on the improvement of psychological stress. *Work*, 69(2), 515–529. doi:10.3233/wor-213496
- Wu, S., & Adamsk, K. (2021). Intervention effect of cognitive behaviour therapy under suicidology on psychological stress and emotional depression of college students. *Work*, 69(2), 697–709. doi:10.3233/wor-213510



## İlişkisel Öğrenmede Nörotisizmin Etkisi

*Doç. Dr. Rahmi Saylık, Doç. Dr. Mustafa Uslu*

**Özet:** Temel kişilik tiplerinden biri olan nörotisizm, olumsuz duygulanım, endişe ve duygusal dengesizlik eğilimi olarak tanımlanır. İlişkisel öğrenme ise insanların bir olay ve onu takip eden sonuç arasındaki ilişkiyi tahmin etmeye dayanır. Daha önceki çalışmalar nörotisizmin işlemsel bellek, yürütücü işlevler, duygu tanıma süreçleri ile ilişkisini detaylı olarak araştırmıştır. Fakat, nörotisizmin, günlük hayatımızın birçok alanında karar vermede, sınıflamada, tercih etmede oldukça etkili olan ilişkisel öğrenme üzerindeki etkisi ile ilgili araştırma çok azdır. Bu çalışmanın amacı, birey ve toplum sağlığı açısından önemli bir risk faktörü olan nevrozizm ile günlük hayatımızın hemen hemen her alanında etkin olan ilişkisel öğrenme ile ilişkisini araştırmaktır. Bu çalışmada sistematik tarama yöntemiyle nörotisizm ve nörotisizm ile ilişkili kavramlar ile ilişkisel öğrenme ve ilişkisel öğrenme ile ilgili kavramları anahtar kelimeler olarak kullanarak, nörotisizmin ilişkisel öğrenme sürecindeki etkisini inceledik. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, nevrozizmin dikkat süreçleri üzerindeki tahrip edici etkisinin olduğunu, ilişkisel öğrenme sürecinin ise dikkat tarafından yönetildiğini göstermiştir. Sistematik tarama yöntemiyle ulaştığımız bu sonuçların yeni ampirik çalışmalarla doğrulanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Nörotisizm, Kişilik, İlişkisel öğrenme, Durumsal öğrenme, Kaygı*

## Giriş

Nörotisizm, olumsuz duygulanım, endişe ve duygusal dengesizlik eğilimi ile tanımlanan temel bir kişilik tipidir (Eysenck, 1967; Eysenck & Eysenck, 1986; Saylık, 2019; Saylık, Szameitat, & Cheeta, 2018). Nörotisizm aynı zamanda klinik kaygı ve depresyonun önemli bir tetikleyici faktörü olduğu bildirilmiştir. Güçlü psikobiyolojik temeli ve toplumdaki %20 yaygınlığı nedeniyle halk sağlığı açısından önemi nedeniyle güçlü bir psikolojik faktör olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle, yüksek düzeyde nörotiklik günlük yaşamda daha fazla soruna neden olduğu için yaşam kalitemizin önemli bir yordayıcısı gibi görünmektedir. Örneğin nörotiklik düzeyi yüksek olan bireylerin okulda, işyerinde daha az başarılı oldukları, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında daha tepkisel oldukları (örn. sınavda daha fazla endişe duyma veya bir tartışmada agresif olma) ve bilişsel görevlerde (örneğin çalışma belleği veya nedensel öğrenme) nörotik olmayanlara göre daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür.

İlişkisel öğrenme, insanların (ve genel olarak hayvanların) bir olay ile sonraki sonuç arasındaki istatistiksel ilişkiyi öğrenmeye meyilli olduğu gözlemleri ifade eder (Msetfi, Byrom, & Murphy, 2017). İlişkisel öğrenme günlük hayatımızda birçok karar verme, dikkat, sınıflama, tercih etme gibi süreçlerde etkin rol oynar. Tipik bir ilişkisel öğrenme görevi, iki olay arasındaki genel ilişkiyi belirleyen dört olay tipini göz önünde bulundurmaya gerektirir. Allan (2004), Delta P'yi (DP) ipucunun sunulma (C) ve sonucun sunulma (O) sayısını içeren bir ölçüm olarak tanımladı. Genel ilişki, ipucunun varlığında Sonucun koşullu olasılığı ( $A/A+B$ ) ve ipucunun yokluğunda sonucun koşullu olasılığı ( $C/(C+D)$ ) alınarak elde edilebilir. Olaylar arasındaki korelasyon gibi ipucu ve sonuç arasındaki ilişkinin gücü bu iki koşullu olasılık arasındaki farktan anlaşılabilir. DP, -1 ile +1 arasında değişir, ipucu ve sonucun sıklığı arttıkça ilişki daha pozitif hale gelir. İpucu ve sonuç arasındaki ilişki bir birbirine zıtlaştıkça ilişki olumsuzluğa doğru gitmektedir (negatif olasılık) (He, Cassaday, Bonardi, & Bibby, 2013; McLaughlin, 1968).

Psikoloji alanında hem nörotisizm, hem de ilişkisel öğrenme alanları üzerinde bir çok bağımsız teorik ve ampirik çalışma yapılmıştır. Fakat, nörotisizm ve ilişkisel öğrenme arasındaki ilişkiye dair araştırmalar çok azdır. Bu çalışmanın amacı, birey ve toplum sağlığı açısından önemli bir risk faktörü olan nörotisizm ile günlük hayatımızın hemen hemen her alanında etkin olan ilişkisel öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada sistematik tarama yöntemiyle nörotisizm ve nörotisizm ile ilişkili kavramlar ile birlikte ilişkisel öğrene ve ilişkisel öğrenme ile ilgili kavramları anahtar kelimeler olarak kullandık. Çalışmamızın yöntemi Sistematik İncelemeler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (i.e., Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) sistemine uygun olarak yapılmıştır (Moher et al., 2009). Çalışmamızda, 5 Temmuz 2021 tarihi itibarıyla Scopus, Web of Science, ACM digital library, PsychInfo and Pubmed veritabanları kullanılmıştır. Tarama stratejimiz nörotisizm ve ilişkisel öğrenme ile ilişkili kavramların tespiti ve bunların kombinasyonlarını

kapsamaktadır. Bundan dolayı, her bir veri tabanında “nörotisizm” OR “ilişkisel öğrenme” OR “durumsal öğrenme” OR “kaygılı kişilik tipi” gibi sözcükler kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Nörotisizm ile ilgili üç teori bulunmuştur bunlar; uyarıcı temelli model (Eysenck & Eysenck, 1986), dikkat kontrolü teorisi (M. W. Eysenck & Derakshan, 2011), ve ikili kontrol mekanizması modeli (Braver, 2012). İlişkisel öğrenme ile ilgili Macthintosh modeli, Rescorla ve Wagner modeli bulunmuştur (Heisz, Hannah, Shedden, & Allan, 2011; Maçkintosh, 1975). Nörotisizm ve ilişkisel öğrenmeyi birlikte ele alan 2 deneysel çalışma bulunmuştur (Saylık & Murphy, 2019). Bunun dışında, nörotisizm ve ilişkisel öğrenme ile ilgili bilişsel süreçleri ayrı olarak inceleyen 3'er bağımsız çalışma incelenmiştir (Derakshan & Eysenck, 2009; M. W. Eysenck & Derakshan, 2011; He et al., 2013; McLaughlin, 1968; Osorio, Cohen, Escobar, Salkowski-Bartlett, & Compton, 2003; Studer-Lüethi, Jaeggi, Buschkuhl, & Perrig, 2012). Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, nörotisizmin dikkat süreçleri üzerindeki tahrip edici etkisinin olduğunu, ilişkisel öğrenme sürecinin ise dikkat tarafından yönetildiğini göstermiştir (Saylık & Murphy, 2019). Ampirik çalışmalar incelendiğinde, nörotisizmin ilişkisel öğrenme sürecinde daha düşük öğrenme seviyesine sebep olacağı sonucuna varılmıştır (Saylık & Murphy, 2019).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Nörotisizm ile ilgili modeller, görev kapsamlı bir dikkat kullanımını gerektirdiğinde veya tehdit edici uyaranları içerdiğinde, yüksek düzeyde nörotikliğin artan fizyolojik strese yol açacağını ve bunun da sırayla görevle ilgili olmayan faaliyetlere (endişe, limbik ağının aktivasyonu) neden olacağını, bu durumun öğrenme sürecinde bozulmaya yol açacağı bildirilmiştir (Derakshan & Eysenck, 2009; M. W. Eysenck & Derakshan, 2011; Osorio et al., 2003; Studer-Lüethi et al., 2012). Etkin bir ilişkisel öğrenme ise uyaranların belirginliğine bağlıdır ve bu öğrenme sürecinin, görevle ilgili etkinliklere katılmayı ve dikkat kaynaklarının kıtlığına neden olan görevle ilgili olmayan etkinlikleri görmezden gelmeyi gerekli kılar (Heisz, Hannah, Shedden, & Allan, 2011; Maçkintosh, 1975). İlişkisel öğrenmede dikkatin ve uyaranların rolünü vurgulayan teoriler sürece odaklı dikkat kaynaklarının etkili kullanılmasını vurgular (Heisz, Hannah, Shedden, & Allan, 2011; Maçkintosh, 1975). Bununla birlikte, önceki deneysel çalışmalar, yüksek düzeyde nörotisizm, ilişkisel öğrenme sürecini tahrip ettiğini rapor etmiştir (Saylık & Murphy, 2019). Bu, uyaranların duygusallığından bağımsız olarak, bir ilişkisel öğrenme görevinin, nörotiklerin zararlı etkisini ortaya çıkarmak için yeterli olduğunu göstermektedir (Saylık & Murphy, 2019). Bu teorik ve ampirik bulguları birleştirerek, olumsuz duygusal uyaranların kullanılmasının, düşük nörotiklere kıyasla yüksek nörotiklerde bozulmayı şiddetlendirebilecek görevle ilgili olmayan faaliyetlerle bağlantılı ek fizyolojik strese yol açabileceği sonucuna varılabilir (Saylık & Murphy, 2019).

## Kaynakça

- Braver, T. S. (2012). The variable nature of cognitive control: a dual mechanisms framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 106–113.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, Vol. 14, pp. 168–176. Hogrefe & Huber Publishers.
- Eysenck, Hans Jürgen. (1967). *The biological basis of personality* (Vol. 689). Transaction publishers.
- Eysenck, Hans Jürgen, & Eysenck, M. W. (1986). Arousal based theory of neuroticism. In C. Coopers (Ed.), *Personality And Individual Differences* (Pp. 196–209). British Psychological Soc St Andrews House, 48 Princess Rd East, Leicester, Leics, England Le1 7dr.
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 955–960.
- He, Z., Cassaday, H. J., Bonardi, C., & Bibby, P. (2013). Do personality traits predict individual differences in excitatory and inhibitory learning? *Frontiers in Psychology*, 4, 245.
- Heisz, J. J., Hannah, S., Shedden, J. M., & Allan, L. G. (2011). Neural temporal dynamics of contingency judgement. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(4), 792–806.
- Mackintosh, N. J. (1975). A theory of attention: variations in the associability of stimuli with reinforcement. *Psychological Review*, 82(4), 276.
- McLaughlin, R. J. (1968). Retention in paired-associate learning related to extroversion and neuroticism. *Psychonomic Science*, 13(6), 333–334.
- Msetfi, R. M., Byrom, N., & Murphy, R. A. (2017). To neglect or integrate contingency information from outside the task frame, that is the question! Effects of depressed mood. *Acta Psychologica*, 178(November 2016), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.05.003>
- Osorio, L. C., Cohen, M., Escobar, S. E., Salkowski-Bartlett, A., & Compton, R. J. (2003). Selective attention to stressful distracters: effects of neuroticism and gender. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 831–844.
- Saylik, R. (2019). Neuroticism related attentional biases on an emotion recognition task. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(2). <https://doi.org/10.5455/apd.295458>
- Saylik, R., & Murphy, R. A. (2019). Relation between Neuroticism and Emotive Contingency Learning. In D. M. Dweyer (Ed.), *23. associative learning symposium* (p. 17). Cardiff.
- Saylik, R., Szameitat, A. J., & Cheeta, S. (2018). Neuroticism related differences in working memory tasks. *PLoS ONE*, 13(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208248>
- Studer-Luethi, B., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., & Perrig, W. J. (2012). Influence of neuroticism and conscientiousness on working memory training outcome. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 44–49.