

Psikoloji alışmaları aşağıdaki indeksde yer almaktadır;
Web of Science Core Collection, Emerging Sources Citation Index (ESCI)
Türk Psikiyatri Dizini

Studies in Pscyhology is covered in;
Web of Science Core Collection, Emerging Sources Citation Index (ESCI)
Turkish Psychiatry Index



EDİTÖRYAL KURUL / EDITORIAL BOARD

Tevfik ALICI	Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Bursa, Türkiye
Gökçe BAŞBUĞ	Sungkyunkwan University SKK Graduate School of Business, Seoul, Korea
Mahmut BAYAZIT	Sabancı Üniversitesi, Yönetim Bilimleri Fakültesi, İstanbul Türkiye
Sevim CESUR	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Charissa CHEAH	The University of Maryland, College of Arts, Humanities, and Social Sciences, Department of Psychology, Baltimore, USA
Anastasia EFKLIDES	Aristotle University of Thessaloniki Faculty of Philosophy School of Psychology, Thessaloniki, Greece
Sema KARAKELLE	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Aylin KÜNTAY	Koç Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Gökhan MALKOÇ	İstanbul Medipol Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Ian PARKER	University of Leicester, School of Business, Leicester, UK
Özlem SERTEL BERK	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Diane SUNAR	İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Göklem TEKDEMİR YURTAŞ	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Şeyda TÜRK SMITH	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Pınar ÜNSAL	İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

DERGİ YAZI KURULU / EDITORIAL MANAGEMENT

Baş Editör / Editor in Chief

İlknur ÖZALP TÜRETGEN İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Yönetici Editörler / Production Editors

Büşra ALPARSLAN İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
Nermin TAŞKALE İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Özlem Sertel BERK İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Dorian Gordon BATES İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İstanbul, Türkiye
Alan James NEWSON İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İstanbul, Türkiye

Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.
Papers and the opinions in the Journal are the responsibility of the authors.

Haziran ve Aralık aylarında, yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli, açık erişimli ve uluslararası bilimsel bir dergidir.
This is an international, scholarly, peer-reviewed, open-access journal published biannually in June and December.

Sahibi / Owner
İstanbul Üniversitesi / Istanbul University

Yayın Sahibi Temsilcisi / Representative of Owner
Psikoloji Çalışmaları dergisinin sahibi adına temsilcisi:
Prof. Dr. Hayati DEVELİ (İstanbul, Türkiye)
Representative of Studies in Psychology on behalf of owner is
Prof. Dr. Hayati DEVELİ (İstanbul, Turkey)

Sorumlu Müdür / Director
Doç. Dr. / Assoc. Prof. Dr. Özlem SERTEL BERK

Yazışma Adresi / Correspondence Address:
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
Ordu Cad. No. 196, 34459 Laleli, İstanbul - Türkiye
Tel: + 90 (212) 455 57 00
e-mail: sp@istanbul.edu.tr
http://sp.istanbul.edu.tr

Yayıncı Kuruluş / Publishing Company
İstanbul Üniversitesi Yayınevi / Istanbul University Press
İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü,
34452 Beyazıt, Fatih / İstanbul - Türkiye
Phone / Telefon: +90 (212) 440 00 00

Yayına Hazırlayan / Prepared by
Yerküre Tanıtım ve Yayıncılık Hizmetleri A.Ş.
Cumhuriyet Caddesi 48/3B Harbiye 34367 İstanbul - Türkiye
Phone / Telefon: +90 (212) 240 28 20
Fax / Faks: +90 (212) 241 68 20
www.yerkure.com.tr

Baskı / Printed in
Hamdiogulları İç ve Dış Ticaret A.Ş.
Zübeyde Hanım Mh., Elif Sk., No.7/197 Altındağ / Ankara - Türkiye
Phone / Telefon: +90 (312) 342 08 00
Fax / Faks: +90 (312) 342 08 01
Sertifika No: 35188

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Otoriter veya Demokratik Ebeveyn Tutumunun ve Ebeveyne Bağlanma Biçiminin Suçluluk ve Utanç Duygularına Etkisinin Yarı-Deneysel Yöntemle İncelenmesi
Investigation of the Effects of Authoritarian vs. Democratic Parental Attitudes, and Parental Attachment on Shame and Guilt by Quasi-Experimental Method
F. Zeynep Saylık, Meral Gezici Yalçın 95-127

54-66 Aylık Çocuklarda Olumlu Sosyal Yalan Davranışı ile Zihin Kuramı ve Yönetici İşlevlerin Bağlantıları
The Relationships Between Children's Prosocial-Lie Telling Behavior, Theory of Mind and Executive Functions in 54-66 Months
Neslihan Oğuz, Hatice Şeyma Kara..... 129-154

Çocukluk Çağı Amnezisi: Hatırlanan İlk Çocukluk Anısı Yaşı ile İlişkili Faktörler
Childhood Amnesia: Factors Related to the Age of First Childhood Memory
Elif Yıldırım, Ezgi Soncu Büyükişcan, Merve Çolak, Sümeyye Akpınar, Busenur Altan..... 155-170

Bilişsel Esneklik, İki Dillilik ve Üstbilişsel Kararlar Arasındaki Bağlantılar
Relations Among Cognitive Flexibility, Bilingualism, and Metacognitive Judgments
Yasemin Karlı, Sema Karakelle 171-200

Gelecek Zaman Perspektifi Ölçüm ve Kavramsallaştırmalarına Yeni Bir Bakış
A New Look at the Measurement and Concept of Future Time Perspective
Burak Doğruyol, Ada Olgaç..... 201-217

Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin Psikometrik Özelliklerinin Sınanması
Examination of Psychometric Properties of the Irrational Performance Belief Inventory-2
Osman Urfa, F. Hülya Aşçı..... 219-236

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Sınama Çalışması
Turkish Adaptation of the Workplace Cyberbullying Measure: A Validity and Reliability Testing Study
Aysun Kanbur, Engin Kanbur 237-258

Derleme/Review

Utanç ve Suçluluk Duygularının Bilişsel Psikoloji Kapsamında Değerlendirilmesi
Evaluation of Shame and Guilt Emotions in the Scope of Cognitive Psychology
Sinem Söylemez, Mehmet Koyuncu, Sonia Amado..... 259-288

Otoriter veya Demokratik Ebeveyn Tutumunun ve Ebeveyne Bağlanma Biçiminin Suçluluk ve Utanç Duygularına Etkisinin Yarı-Deneysel Yöntemle İncelenmesi

Investigation of the Effects of Authoritarian vs. Democratic Parental Attitudes, and Parental Attachment on Shame and Guilt by Quasi-Experimental Method

F. Zeynep Saylık¹, Meral Gezici Yalçın²



¹Ars. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bolu, Türkiye

²Dr. Öğr. Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bolu, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Meral Gezici Yalçın,
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bolu, Türkiye
E-posta/E-mail: meralgeziciyalcin@ibu.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 11.03.2018

Kabul tarihi/Accepted: 10.10.2018

Atf/Citation: Saylık, F. Z. ve Gezici-Yalçın, M. (2018). Otoriter veya demokratik ebeveyn tutumunun ve ebeveyne bağlanma biçiminin suçluluk ve utanç duygularına etkisinin yarı-deneysel yöntemle incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 95-127.
<https://doi.org/10.26650/SP404167>

ÖZ

Bu çalışmada, yalan söyleyen bir ergenin otoriter veya demokratik ebeveyn tutumuyla karşılaşmasının, ayrıca, ebeveyne bağlanma biçiminin suçluluk ve utanç duygularını ne derece etkilediği incelenmiştir. Otoriter-demokratik ebeveyn tutumları, katılımcılara sunulan senaryolar vasıtasıyla değiştirilmiş, suçluluk ve utanç duyguları da senaryo-temelli bir biçimde ölçülmüştür. Bu amaçla iki yarı-deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada 72 (41 kız, 31 erkek), ikinci çalışmada 71 (37 kız, 34 erkek) olmak üzere toplam 143 ilköğretim öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Birinci çalışmada anneye ve babaya bağlanma envanteri, manipülasyondan önce uygulanarak MANCOVA'ya kovaryant değişken olarak dâhil edilmiştir. Sonuçlar, anneye güvenli bağlanmanın suçluluk duygusu üzerindeki temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna karşın, senaryo aracılığıyla değiştirilen otoriter-demokratik ebeveyn tutumları, katılımcıların suçluluk veya utanç duyguları üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkarmamıştır. Ebeveyne bağlanma envanterini başta uygulamanın duygular üzerinde hazırlayıcı bir etki ortaya çıkarabileceği düşünüldüğünden, ikinci çalışmada bağlanma ölçümü manipülasyondan sonra alınmıştır. İkinci çalışmanın analizleri sonunda hem anneye hem babaya güvensiz bağlanmanın demokratik ebeveyn tutumu koşulundaki katılımcıların suçluluk duygusu üzerinde anlamlı bir düzenleyici etkiye sahip olduğu bulunmuştur. 5000 örneklem üzerinde yapılan *bootstrapping* analizi, babaya güvensiz bağlanmanın suçluluk üzerindeki düzenleyici etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Babaya güvensiz bağlanan ergenler, yalan söyledikleri durumda senaryodaki gibi demokratik bir baba tutumuyla karşılaştığında, hatayı onarıcı bir duygu olan suçluluk duygusunu anlamlı olarak daha fazla hissettiklerini belirtmişlerdir. Her iki çalışmada da suçluluk ve utanç duyguları birbiriyle yüksek düzeyde pozitif ilişki göstermiştir. Buna karşın, cinsiyetin suçluluk ve utanç duyguları üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyne bağlanma, otoriter-demokratik ebeveyn tutumu, suçluluk, utanç, yarı-deneysel çalışma

ABSTRACT

In this research, the effects of authoritarian-democratic parental attitudes and children's attachment to parents, on emotions of guilt and shame, were investigated. Authoritarian-democratic parental attitudes have been manipulated through vignettes presented to the participants, and emotions of guilt and shame have been measured in a scenario-based manner. To this end, two quasi-experimental studies have been carried out. A total of 143 primary school students, 72 in the first study (41 females, 31 males), and 71 in the second study (37 females, 34 males) participated in the research. In the first study, parental attachments were obtained before the manipulation, and they were included in the MANCOVA as a covariant variable. According to the results, attachment to the mother had a significant main effect on shame. On the other hand, authoritarian-democratic parental attitudes did not have significant effects either on guilt or on shame. Therefore, attachments to the parents were measured after the manipulation in order to eradicate its priming effect on emotions in the second study. The second study showed that both insecure attachments to the mother and to the father have significant moderation effects on shame. However, according to *bootstrapping* done on 5000 samples, only the moderation effect of insecure attachment to the father was significant. That is, participants who are insecurely attached to their fathers reported more shame when parents in the vignettes responded with democratic attitudes towards adolescents' lying. A highly positive correlation between guilt and shame was observed in both studies as well, but no significant effect of gender on shame and guilt was found.

Keywords: Authoritarian vs. democratic parents' attitude, guilt, parental attachment, quasi-experimental research, shame

EXTENDED ABSTRACT

Shame and guilt are self-conscious (Tangney & Dearing, 2002), or otherwise conceptualized, moral emotions (Haidt, Rozin, Lowery, & Imada, 1999; Menesini & Camodeca, 2008; Öztürk, 2005). The emergence of these emotions ensures the regulation of inappropriate behaviors and compliance with social norms (Bafunno & Camoca, 2013; Haidt, 2003). While shame decreases self-worth and inactivates the self (Hoffman, 1982; Lewis, 1987; Tangney, 1995), guilt leads to self-activation and motivation to repair the inappropriate behavior (Lewis, 1987).

Parents play an important role in the emergence and expression of these emotions (Kochanska, Forman, Aksan, & Dunbar, 2005; Parisetto-Sparks, Bufferd, & Klein, 2015; Sheikh & Janoff-Bulman, 2010a). Guilt is negatively correlated with parental attitudes with less harshness and forgiveness (Harrison, 2012; Stuewig & McCloskey, 2005), but it is positively correlated with accepting and positive parental attitudes (Choi & Jo, 2011; İnan, 2016; Mintz, Etengoff, & Gryzman, 2017; Ruckstaetter, Sells, Newmeyer, & Zink, 2017).

The democratic parental attitude is distinguished by how parents guide the child when the child behaves in an inappropriate way, without losing the parental control (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). However, in the authoritarian parental attitude, unconditional obedience of the child is expected (Baumrind, 1971); the child is punished, subjected to severe control, and the child's thoughts are not taken into consideration (Baumrind, 1966, 1971; Maccoby & Martin, 1983; Schaefer & Bell, 1959).

Since the development of insecure attachment in childhood leads to feelings of rejection and insufficiency (Malatesta-Magai & Dorval, 1992), shame can be assumed to be negatively related with secure attachment to the parents. Contrarily, it can be assumed that guilt will be reduced in insecure children to maintain social relationships. Consequently, this research assumes that the attitudes of parents to an immoral act by the child (lying to the parents) will affect the feelings of shame and guilt.

Method

The authoritarian and democratic parental attitudes were manipulated through vignettes. Vignettes were prepared in which either authoritarian parental attitudes (high demand, low acceptance, involving punishment and closed communication) or democratic parental attitudes (high demand, high acceptance, warm, open communication) were described. Shame and guilt were measured in a scenario-based manner. In addition, the impact of attachment to the parents on emotions has been examined. Two quasi-experimental studies have been carried out for this purpose. A total of 143 primary school students, 72 in the first study (41 females, 31 males; $M_{age} = 13.01$, $SD = .49$), and 71 in the second study (37 females, 34 males; $M_{age} = 13.67$, $SD = .50$) participated in two studies.

Results

In the first study, attachments to the parents were obtained before the manipulation, and included in the MANCOVA as a covariant variable. According to results, attachment to mother had a significant main effect on shame, $F(1, 56) = 8.24$, $p = .006$, $\eta^2 = .128$; $\lambda = .868$, $F(2, 55) = 4.18$, $p = .02$. However, not any significant manipulation effect of authoritarian/democratic parent attitude was observed. Therefore, attachments to the parents were measured after the manipulation to eradicate its priming effect in the second study. The results of the second study revealed that both insecure attachments to the mother and to the father have significant moderation effects on shame. However, according to *bootstrapping* of 5000 samples, only moderation effect of insecure attachment to the father is significant, $B = -.07$, $BootSE = .03$, 95% *CI*: [-.12, -.01]. That is, adolescence who are insecurely attached to their fathers reported more shame, when parents have democratic attitudes toward the adolescent in the vignette. A high positive correlation between guilt and shame was observed in both studies ($r(70) = .70$, $p = .01$, $r(69) = .80$, $p = .01$, respectively).

Discussion

A high positive correlation between guilt and shame which was observed in both studies is consistent with other studies (Akbağ & Erden-Imamoglu, 2010; Dost & Yağmurlu,

2006; Kugler & Jones, 1992; Murray, Ciarrocchi, & Murray-Swank, 2007; also see Zhu et al., 2017). Fathers play an important role in the development and the expression of guilt and shame (Parisetto-Sparks et al., 2015). Considering the absence of fathers in the family in Turkey (Boratav, Fişek, & Eslen-Ziya, 2017; Kandiyoti, 1997) promoting the development of father-child relationship gains its significance.

There is a limited research on the relationship between attachment and shame/guilt in Turkey. The effect of parental attitude on shame and guilt was studied for the first time through a quasi-experimental method by this research. Measurement of emotions on a scenario-based manner in Turkish culture can be counted as another contribution of the research. The findings may serve as a guideline for future research in this area. However, the research has some limitations. One of these is the lack of a control group, although it has an experimental manipulation (therefore, a quasi experimental research). Moreover, although shame and guilt were measured directly via self-report scales, it could be assessed by subtle ways, for e.g., via physiological and psychological indicators.

Suçluluk ve utanç, benlikle ilgili duygular (self-conscious emotions) olarak ele alınmaktadır ve bu duyguların ebeveyn tutumlarından etkilendiği ileri sürülmektedir (Tangney ve Dearing, 2002). Ebeveyn tutumları ise kültüre göre farklılaşmaktadır (örn., Greenfield, Keller, Fuligni ve Maynard, 2003; Rudy ve Grusec, 2006). Benzer biçimde, suçluluk ve utanç duygularını ortaya çıkaran faktörlerle, bu duyguların gözlenme sıklığı ve şiddeti, Batılı ve Batı-dışı kültürlerde değişmektedir (Haidt, 2003). Öte yandan, suçluluk ve utançın kültüre özgü olarak içeriği, anlamı ve şiddeti değişse de, özellikle suçluluğun evrensel bir insan duygusu olduğu ileri sürülmektedir (Luoma, Guinther, Potter ve Cheslock, 2017). Bunun yanında, Batı kültürlerinde yapılan çalışmalarda bu duyguların yaşamın erken dönemlerinde ayırt edildiği ortaya konulmuştur. Çocukların henüz başkalarının zihnini çıkarsayamadığı (theory of mind) ve benlik-kavramının gelişmediği 3 yaş öncesinde bu duyguları hissetmediği (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006), ancak 6 yaş civarında bu iki duyguyu birbirinden ayırt ettiği (Parisetto-Sparks, Bufferd ve Klein, 2015) gösterilmiştir.

Suçluluk ve utanç, ahlaki duygular olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Haidt, Rozin, Lowery ve Imada, 1999; Menesini ve Camodeca, 2008; Öztürk, 2005). Bu kavramsallaştırma, bu duyguların belirli bir kültürde ahlaki olarak kabul edilen davranışların ihlal edilmesi sonucunda ortaya çıkması; uygun görülmeyen davranışın düzenlenmesi ve bireyin sosyal normlara uymasını sağlamasından kaynaklanmaktadır (Bafunno ve Camodeca, 2013; Haidt, 2003). Ebeveynlerin bu duyguların oluşmasında ve ifade edilmesinde önemli rol oynadığı da gösterilmiştir (Kochanska, Forman, Aksan ve Dunbar, 2005; Parisette-Sparks ve ark., 2015; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a). Bu bulgulardan hareketle, bu çalışmada, ahlaki olarak onaylanmayan (immoral) bir davranışın sergilenmesi (çocuğun yalan söylemesi) durumunda, ebeveynin bu davranışa ilişkin tutumunun, çocuğun hissedeceği duyguları etkileyeceği varsayılmıştır. Bu yüzden, otoriter ve demokratik ebeveyn tutumları senaryolar vasıtasıyla değişimlenmiş; suçluluk ve utanç duygularının bundan ne derece etkilendiği senaryo-temelli bir şekilde ölçülmüştür. Ayrıca, anneye ve babaya bağlanmanın bu duygular üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaçla iki yarı-deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların detaylarına geçmeden önce, aşağıdaki bölümlerde suçluluk ve utanç duyguları, ebeveyn tutumları ve ebeveyne bağlanmayla ilgili kavramlar üzerinde durulmuş ve bu konudaki alanyazın bulguları kısaca özetlenmiştir.

Suçluluk ve Utanç

Psikanalitik yaklaşıma göre suçluluk, kabul edilemez dürtülere süperego tarafından

verilen tepkisel bir duygudur; günümüzde ise daha çok ahlaki eylemler açısından ele alınmaktadır (Eisenberg, 2000). Bu yönüyle suçluluk; davranışa odaklanmayı sağlayan, bireye hatalı davranışını sorgulama ve telafi etme fırsatı veren, kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesine ve korunmasına yardımcı olan rahatsız edici bir duygu olarak görülmektedir (Barrett, 1995; Baumeister, Stillwell ve Heatherton, 1995; Lewis, 1987). Utanç ise, bireyin geri plana çekilmesine yol açan, bir an önce bitmesi arzu edilen, dolayısıyla hatalı davranışın onarılması veya telafisi için güdülenme sağlamayan, kişisel ve acı dolu hisleri içeren bir duygu olarak ele alınmaktadır (Barrett, 1995; Broucek, 1991; Lewis, 1987). Utanç, benlik-değerini düşürerek benliği pasifleştirirken (Hoffman, 1982; Lewis, 1987; Tangney, 1995), suçluluk benliği aktifleştirerek hatalı durumun onarılması yönünde güdülenme sağlamaktadır (Lewis, 1987). Birbirinden farklı olan bu iki duygu, benlik bilinciyle ve ahlakla ilişkili olmaları sebebiyle ortak özellikler de barındırmaktadır (Tangney, 1995). Nitekim suçluluk ve utanç duygularının pozitif yönlü ilişkisini gösteren birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akbağ ve Erden-İmamoğlu, 2010; Dost ve Yağmurlu, 2006; Kugler ve Jones, 1992; Murray, Ciarrochi ve Murray-Swank, 2007; Özer, 2011).

Sosyal sinirbilim çalışmaları da utanç ve suçluluğun bilişsel ve duygusal bazı deneyimler tarafından paylaşıldığını göstermektedir. Yapılan fMRI çalışmaları, bu iki duygunun da insula ve amygdala bölgesinde aktivasyona yol açtığını ve olumsuz duyguları (İngilizce “pain processing” olarak adlandırılan ıstırap ve ağrı gibi duyguları) kapsadığını göstermektedir (Michl ve ark., 2014). Bu benzerliklerine karşın, teorik ve görgül olarak bu duyguların farklı oldukları gösterilmiştir. Utanç, beynin benlikle ilgili olan anterior singulat korteks bölgesini, suçluluk ise empatik süreçlerle ilgili olan medial prefrontal korteks bölgelerini daha fazla aktive etmektedir (Zhu ve ark., 2017).

Buna ek olarak, suçluluk ve utancın hissedilmesi kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Örneğin Haidt (2003), bu duyguların hissedilmesini sağlayan faktörlerin kültürel olarak farklılaştığını belirtmektedir. Yazar, Batılı toplumlarda, bireyin kendi benliğiyle ilgili bir hatasıyla veya yetersizliğiyle ilgili değerlendirmesinden dolayı utanç duygusunun ortaya çıktığını ifade etmektedir. Batılı olmayan toplumlarda ise, bu duygunun başkalarının önünde kişinin davranışının kültürel standartları ihlal etmesi veya ihlal etme riskinin bulunması durumlarında ortaya çıktığını, utanç (shame) ve mahcubiyet (embarrassment) duygularının iç içe geçtiğini ileri sürmektedir. Haidt'e (2003) göre Batılı toplumlarda utanç kişisel durum ve özelliklere ilişkin ipuçları taşıyan hiyerarşik etkileşimlerde gözlenirken, suçluluk ortaklaşa (komünal) ilişkilerde toplumsal norm ve

beklentilerin karşılanmaması durumunda görülmekte ve bağlanma sisteminden kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşın, suçluluk, ahlaki kuralların ve buyrukların ihlal edilmesi durumunda, özellikle yakın ilişkideki kişilere zarar veren veya onların acı çekmesine yol açan davranışlar söz konusu olduğunda hissedilmektedir.

Bu duygular, kişilerarası ilişkileri ve grup yaşamını etkilemesi (Lickel, Schmader, Curtis, Scarnier ve Ames, 2005; Haidt, 2003), ayrıca bireyin öz-düzenleme mekanizmalarıyla (Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a, 2010b) ve işlevselliğiyle ilgili olması sebebiyle önemlidir. Utancın çeşitli sosyal ve psikolojik işlev bozuklukları ile ilişkili olduğu (Schmader ve Lickel, 2006; Tangney, Stuewig ve Mashek, 2007), buna karşın, belirli bağlamlarda uyum sağlayıcı role sahip olabildiği de gösterilmiştir (Luoma ve ark., 2017). Benzer şekilde, suçluluk da kişi için uyum sağlayıcı veya bozucu olabilmektedir (Stuewig ve ark., 2014). Suçluluğun da utanç gibi yıkıcı özelliğinin olabileceğini gösteren çalışmalar (Balkaya, 2001; Fedewa, Burns ve Gomez, 2005) göz önünde bulundurulduğunda, bu iki duyguyla ilgili araştırmaların artması gerektiği düşünülebilir.

Bunun dışında, Parisette-Sparks ve arkadaşları (2015) babaların suçluluk ve utanç duygularının gelişiminde ve bu duyguların ifade edilmesinde önemli rol oynadığını belirtmektedir; özellikle babanın izin verici ebeveyn stiline 6 yaşındaki çocukların bu duygularını yordadığı gösterilmiştir. Öte yandan, suçluluk ve utanç duygularının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair alanyazında tutarlı bulgular bulunmamaktadır. Bir yandan kadınların suçluluk ve utanç puanlarının daha yüksek olduğunu (Baldwin, Baldwin ve Ewalt, 2006; Köksal ve Gençdoğan, 2007; Walter ve Bumaford, 2006), diğer yandan erkeklerde suçluluk duygusunun daha yoğun olduğunu (Lewis, 1987) gösteren bulgular mevcuttur. Bu tutarsızlık, suçluluğu ve utancı ölçen araçların farklı olmasından ve bu duyguların genel eğilim olarak ölçülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Suçluluk ve utancın cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin söz konusu tutarsızlığın, bu tür çalışmaların artmasıyla giderilebileceği düşünüldüğünden mevcut araştırmanın desenine cinsiyet değişkeni eklenmiştir.

Suçluluk ve utanç ölçümü, deneyim temelli ve senaryo temelli olmak üzere iki farklı öz-bildirim vasıtasıyla alınmaktadır. Senaryo temelli ölçümlerde katılımcıya hipotetik bir senaryo sunulmakta ve ardından listelenen duyguları ne derece hissettiklerini bildirmeleri istenmektedir (Luoma ve ark., 2017). Dolayısıyla, senaryo temelli ölçümlerin bu duygularla ilgili genel bir yatkınlığı (disposition) ölçtüğü belirtilmektedir. Buna ek ola-

rak, deneyimlenen suçlulukla/utançla yakınlık olarak suçluluğun/utancın birbirinden farklı olduğu ileri sürülmektedir (Luoma ve ark., 2017). Louma ve arkadaşları (2017), yakınlık olarak elde edilen bu duyguların kişilik özelliğine dair daha fazla bilgi verdiğini ve kişinin içinde bulunduğu ortamdan veya bağlamdan daha az etkilendiğini; deneyim ölçümlerinin ise yaşamsal olaylara bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, suçluluk/utanç duyguları senaryo-temelli bir şekilde ölçülmüştür ve iki duygu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmiştir.

Otoriter - Demokratik Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumları, birçok araştırmacı tarafından farklı sınıflandırmalarla ele alınmaktadır (Ainsworth, Bell ve Slayton, 1971; Baumrind, 1995; Maccoby ve Martin 1983; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a, 2010b). Bu sınıflandırmaların temelini, ebeveynin çocuğu kabulü, çocuğa yönelik aşırı koruyuculuğu, otoriterliği, sıcaklığı, duyarlılığı, kontrolü veya cezalandırma davranışı gibi kriterler oluşturmaktadır. Ebeveynin çocuğu kabulü ve çocuğa yönelik talepkârlığı, ebeveyn-çocuk ilişkisindeki sıcaklığı, ilgiyi ve beklentileri etkilemektedir (Baumrind, 1995; Schaefer ve Bell, 1959). Ebeveynin ilgi ve kabul yönünün çocuğun ihtiyaçlarının gözetilmesi oranında değiştiği, talepkâr yönünün ise çocuktan beklentiler ve çocuğu kontrol etme oranında farklılaştığı ileri sürülmektedir.

Maccoby ve Martin (1983), kabul ve talep boyutlarının düşük ve yüksek olmasına göre dört farklı ebeveyn stili ayırtmıştır: *Demokratik ebeveynler* çocuklarına yönelik talepkâr/kontrolcü ama aynı zamanda onların ilgi ve ihtiyaçlarını da gözeten, yüksek kabul grubuna girmektedir. *Otoriter ebeveynlerin* demokratik ebeveynlerden farkı, kabullerinin düşük olmasıdır. *İzin verici-ihmkâr ebeveyn* tutumunda ise, çocuğu kabul de çocuktan talep de düşüktür. Bunun yanında, *izin verici-müsamahakâr ebeveyn* tutumunda çocuğa yönelik kabul yüksek, ancak çocuktan talep düşüktür. Demokratik ebeveyn tutumunda çocuğun davranışlarının kabahatli olması durumunda yol gösterici olmak fakat aynı zamanda kontrolü elde tutmak söz konusudur (Baumrind, 1966; Maccoby ve Martin, 1983). Ancak, otoriter ebeveyn tutumunda anne-babanın çocuğa yönelik koşulsuz itaat beklentisinin olduğu ve kontrolü bu şekilde sağladığı görülmektedir (Baumrind, 1971). Otoriter ebeveyn tutumunda çocuğun özellikle hatalı durumlarda doğrudan hedef alındığı, cezalandırılarak sert kontrole maruz bırakıldığı, çocuğun koşulsuz itaat etmesinin beklendiği ve düşüncelerinin dikkate alınmadığı görülmektedir (Baumrind, 1966, 1971; Maccoby ve Martin, 1983; Schaefer ve Bell, 1959).

Ebeveyn tutumlarıyla suçluluk ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda, bu duygunun, sert ve affedici olmayan ebeveyn tutumlarıyla negatif yönlü (Harrison, 2012; Stuewig ve McCloskey, 2005), kabullenici ebeveyn tutumuyla ise pozitif yönlü (Choi ve Jo, 2011; Mintz, Etengoff ve Gryzman, 2017; Ruckstaetter, Sells, Newmeyer ve Zink, 2017) ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı çalışmalarda utanç duygusunun sert, negatif, affedici olmayan ebeveyn tutumlarıyla ve sıkı kontrole sahip anne tutumuyla pozitif yönlü ilişkileri gözlenmiştir.

Ebeveyn tutumlarının alanyazında farklı sınıflandırmalar üzerinden ele alındığı, buna karşın, otoriter-demokratik ebeveyn tutumunun suçluluk/utanç duyguları üzerindeki etkisini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu iki duygu ağırlıklı olarak yasaklayıcı/teşvik edici yaklaşımlar (proscriptive/prescriptive approaches) açısından araştırılmıştır (Carver ve White, 1994; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a, 2010b). Demokratik ebeveyn tutumunda olduğu gibi teşvik edici yaklaşımda da çocuktan beklentiler kabullenici ve açıklayıcı tarzda ifade edilmekte ve çocuğu heveslendirici yönlendirmeler yapılmaktadır. Diğer yandan, yasaklayıcı yaklaşımdaki cezalandırıcı, engelleyici, pasifleştirici ve aşağılayıcı davranışlar otoriter ebeveyn tutumuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalar, yasaklayıcı yaklaşıma maruz kalan çocuklarda Davranışsal Engelleme Sisteminin (Behavioral Inhibition System) devreye girmesiyle utanç duygusunun; teşvik edici yaklaşıma maruz kalanlarda ise Davranışsal Aktivasyon Sisteminin (Behavioral Approach System) devreye girmesiyle suçluluk duygusunun ön plana çıktığını göstermektedir (Carver ve White, 1994; Gray, 1987, 1990; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a, 2010b).

Ebeveyn tutumlarıyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar çoğunlukla Maccoby ve Martin’in (1983) sınıflamasını kullanmaktadır. Türkiye’de ağırlıklı olarak geleneksel otoriter ebeveyn tutumları görülmekte; ancak sosyo-ekonomik düzeyin artmasıyla ve kırdan kente göçle beraber daha demokratik ebeveyn tutumlarının benimsendiği ifade edilmektedir (Boratav, Fişek ve Eslen-Ziya, 2017). Ebeveynlerin özellikle annelerin kendi tutumlarıyla ilgili algıları ise bunun tersi yöndedir. Örneğin, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Türkiye’deki annelerin %80.2’si kendini demokratik, %11.2’si otoriter, %8.2’si ise izin verici ebeveyn stiline sahip olarak nitelendirmiştir (Şanlı ve Öztürk, 2015). Ögelman, Önder, Seçer ve Erten (2013) de en çok görülen anne tutumunun demokratik olduğunu, ardından otoriter ve izin verici anne tutumlarının geldiğini belirtmiştir. Bu çalışmada, ebe-

veynin beyanı yerine çocuğun değerlendirmesini temel alan bir yaklaşım benimsenmiştir.

Mevcut araştırmada, hem yasaklayıcı/teşvik edici ebeveyn yaklaşımlarını temsil ettiği hem de Türkiye’de daha fazla gözlendiği için otoriter ve demokratik ebeveyn tutumları değişimlenmiştir. Katılımcılara ya otoriter ebeveyn tutumunun (yüksek talep, düşük kabul, cezalandırma davranışı içeren ve iletişime kapalı) ya da demokratik ebeveyn tutumunun (yüksek talep, yüksek kabul, sıcak, iletişime açık) yer aldığı senaryolar sunulmuştur. Böylece, toplulukçu namus kültürünün hâkim olduğu ileri sürülen Türkiye’de (Uskul, Cross, Sunbay, Gercek-Swing ve Ataca, 2012) anne-babaya yalan söyleme gibi ahlaki olarak doğru görülmeyen bir davranış sergilendiğinde suçluluk ve utanç duygularının ebeveynin otoriter veya demokratik tutumlarından ne derece etkileceği incelenmiştir.

Bu sonuçlara ek olarak, alanyazında suçluluk/utanç duygularının cinsiyete göre farklılaştığı da gösterilmiştir (Baldwin ve ark., 2006; Köksal ve Gençdoğan, 2007; Lewis, 1987; Walter ve Bumaford, 2006). Yukarıdaki bulgulardan hareketle, bu araştırmada otoriter-demokratik ebeveyn tutumunun ve cinsiyetin suçluluk ve utanç duyguları üzerinde anlamlı ortak etkisi olacağı varsayılmıştır.

Bağlanma

Bowlby’ye (1973) göre bebekler ağlama, gülümseme, göz teması kurma gibi doğuştan gelen birtakım içgüdülere sahiptir ve bu içgüdüler anne (veya bakım veren) için uyarıcı niteliğindedir. Bu tür uyarıcılara kucaklama, ince ses tonuyla konuşma gibi cevaplar veren anneyle bebek arasında karşılıklı bir ilişki biçimi gelişmekte ve bu ilişki çocukta bakım verene karşı özel bir bağlanma oluşmasına yol açmaktadır. Bağlanma Kuramı’na göre, ihtiyaçlarının ertelenmeden karşılanması bebeğe kendinin değerli ve sevilebilir bir potansiyel taşıdığına ilişkin ipuçları vermektedir (Bowlby, 1973). Bireyin başkalarının gözündeki değerine ilişkin beklentilerinin ve inançlarının benlik temsillerini oluşturduğu (Cassidy, 1999) düşünüldüğünde, benlik temsillerine ilişkin ilk edinimler bağlanma süreciyle yakından ilişkili görülmektedir. Güvenli bağlanma sürecinin olumsuz yönde gelişmesi, çocukta reddedilmişlik ve yetersizlik duygusu gelişmesine yol açmaktadır (Malatesta-Magai ve Dorval, 1992). Utanç duygusunun, bireyin başkalarına nasıl algılandığına ilişkin çıkarımları tarafından geliştiği (Tangney ve Dearing, 2002) göz önünde tutulduğunda, benlik temsiline ilişkin utanç duygusuyla ilişkili olabileceği düşü-

nülebilir. Suçluluk duygusu ise, kişilerarası ilişkiler bağlamında ortaya çıkmaktadır (Baumeister ve ark., 1995; Parkinson, Fischer ve Manstead, 2005). Türkiye’de yapılan az sayıdaki çalışmada güvensiz bağlanmanın her iki duyguyla da ilişkili olduğu gözlenmiştir (Akbağ ve Erden-İmamoğlu, 2010; Özer, 2011).

Öte yandan, son dönem araştırmalarda bağlanma biçimleri ile ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğu gösterilmektedir. Bir meta-analiz sonucuna göre, güvenli bağlanan çocukların ebeveynleri duyarlıdır, çocuklarının özerkliğini desteklemekte ve davranış kontrolü stratejisine başvurmaktadır; buna karşın kaçınmacı bağlanma stiline sahip çocukların ebeveynleri daha az duyarlıdır ve davranış kontrolü stratejisine daha az başvurmaktadır (Koehn ve Kerns, 2018). Karavasilis, Doyle ve Markiewickz (2003), ebeveyn tutumu ve anneye bağlanmanın ilişkisini orta çocukluk ve ergenlik döneminde incelemişlerdir. Buna göre, her iki yaş grubunda da demokratik ebeveyn tutumu anneye güvenli bağlanmayla pozitif ilişkiye sahipken, ihmalkar ebeveyn tutumu anneye güvensiz bağlanmayı yordamaktadır. Ancak, Güner Algan ve Şendil (2013), 4-6 yaş arası çocuklarla Türkiye’de yaptığı araştırmada böyle bir ilişki bulamamıştır. Söz konusu çalışmada ne anelerin ne de babaların demokratiklik, otoriterlik, aşırı koruyuculuk ve izin vericilik puanları ile çocukların güvenli bağlanma puanları arasında anlamlı korelasyonlar tespit edilmemiştir. Ebeveyn tutumu ve ebeveyne bağlanmanın ilişkisi başka değişkenler bağlamında ele alındığında ise, farklı ilişkiler elde edilmektedir. Örneğin, Nunes ve Mota (2017) 15-18 yaş arası ergenlerde anne ve babanın farklı ebeveyn tutumlarının ebeveyne bağlanma değişkeni aracılığıyla intihar düşüncesi üzerinde etkiye bulunduğunu göstermiştir.

Yukarıda aktarılan bulgulardan hareketle, bu araştırmada aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H₁: Suçluk ve utanç duyguları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olacaktır.

H₂: Ebeveyn tutumu ve cinsiyetin, suçluluk ve utanç duyguları üzerinde anlamlı ortak etkisi olacaktır. Bu etkinin, ebeveyne bağlanma kontrol edildikten sonra da anlamlı olması beklenmektedir.

H₃: Senaryolarla demokratik ebeveyn tutumuna maruz bırakılan katılımcıların suçluluk puanlarıyla anneye bağlanma (H_{3a}) ve babaya bağlanma (H_{3b}) puanları arasında anlamlı pozitif ilişkiler görülecektir.

H_4 : Senaryolarla demokratik ebeveyn tutumuna maruz bırakılan katılımcıların utanç puanlarıyla anneye bağlanma (H_{4a}) ve babaya bağlanma (H_{4b}) puanları arasında anlamlı pozitif ilişkiler gözlenecektir.

H_5 : Senaryolarla otoriter ebeveyn tutumuna maruz bırakılan katılımcıların, suçluluk puanlarıyla anneye bağlanma (H_{5a}) ve babaya bağlanma (H_{5b}) puanları arasında anlamlı negatif ilişkiler gözlenecektir.

H_6 : Senaryolarla otoriter ebeveyn tutumuna maruz bırakılan katılımcıların utanç puanlarıyla anneye bağlanma (H_{6a}) ve babaya bağlanma (H_{6b}) puanları arasında anlamlı negatif ilişkiler elde edilecektir.

H_7 : Senaryoda bahsedilen ebeveyn tutumundan bağımsız olarak katılımcılar, kendi ebeveynlerinin benzer bir durumda otoriter bir tutum sergileyeceğini belirtecektir. Katılımcıların kendi ebeveynlerinin otoriter tutum puanları demokratik tutum puanlarından daha yüksek olacaktır.

H_8 : Anneye güvenli bağlanma ile suçluluk (H_{8a}) ve utanç (H_{8b}) duyguları arasında anlamlı pozitif ilişkiler gözlenecektir.

H_9 : Babaya güvenli bağlanma ile suçluluk (H_{9a}) ve utanç (H_{9b}) duyguları arasında anlamlı pozitif ilişkiler görülecektir.

ÇALIŞMA I

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın evreni, Türkiye'deki ortaokul öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise Bolu'daki ortaokullar içinden seçkisiz atama yoluyla belirlenen iki ortaokuldaki tüm sınıf kademeleri içinden rastgele bir şekilde seçilen sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmaya 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden ve yaş ortalaması 13 ($SS = .52$) olan 72 öğrenci (41 kız ve 31 erkek) katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn ve Akranlara Bağlanma (EABE). Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen 53 maddelik envanterin 24 maddelik kısa formu Raja, McGee ve Stanton (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte ebeveyne bağlanma 12 maddeyle, akranla-

ra bağlanma da 12 maddeyle ölçülmektedir. Ölçeğin kısa formu Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7’li Likert tipi derecelendirmelere sahiptir ($1 = asla$, $7 = daima$). Ebeveyne bağlanma, her biri 4 maddeyle ölçülen güven, iletişim ve yabancılaşma alt boyutlarını içermektedir. Hem anneye bağlanma (12 madde) hem de babaya bağlanma (12 madde) için aynı ifadeleri kapsayan maddeler kullanılmaktadır. Katılımcıların anneye bağlanma ve babaya bağlanma puanları ilgili tüm maddelerin toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Toplam puanın yüksek olması güvenli bağlanmayı, düşük olması ise güvensiz bağlanmayı temsil etmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, anneye bağlanma için .86, babaya bağlanma için .87’dir. Araştırmamızdaki bulgulara göre faktör yükü çok düşük bulunan 6. madde (anneye bağlanma için .002, babaya bağlanma için .008) ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan maddeler için elde edilen Cronbach alfa değerleri, anneye bağlanma için .84, babaya bağlanma için ise .88’dir.

Otoriter-Demokratik Ebeveyn Tutumu Manipülasyonu. Bu araştırmada yalan söyleme davranışına odaklanılmıştır. Bu durum, yalan söylemenin tüm kültürlerde ahlaki olarak uygun bulunmayan, hatta yasaklanan bir davranış olmasından ileri gelmektedir (Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a). Yalan söyleme, Türkiye kültüründe de kabul görmeyen bir davranıştır. Ancak yapılan bir çalışmada Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin özellikle dışarı çıkma ve arkadaşlarla buluşma konusunda anne-babalarına sıklıkla yalan söylediği gözlenmiştir (Elgin ve Gezici-Yalçın, 2017). Dolayısıyla, geliştirdiğimiz senaryolarda yalan söyleyen bir gencin öyküsüne yer verilmiştir. Bu araştırma ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirildiğinden, senaryo oluşturulurken Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin gerçek hayatta deneyimlediği durumlar gözönünde bulundurulmuştur (okul kursu, arkadaşlarıyla kafeye gitme). Senaryoda ver verilen ebeveyn tepkileri konusunda Sheikh ve Janoff-Bulman’ın (2010a, 2010b) çalışmalarından esinlenilmiştir. Buna göre, demokratik ebeveyn tutumu teşvik edici (“*Her zaman doğruyu söyle, dürüst ol*”) ve kabullenici (üzülen, nedenini soran ebeveyn) yaklaşımı kapsamaktadır. Otoriter ebeveyn tutumu ise cezalandırıcı (tokat atmak, odaya kilitlemek) ve reddedici (uzaklaştırma) özelliklere sahiptir. Demokratik ebeveyn tutumunu temsil eden senaryo şu şekildedir:

“Aşağıdaki hikâye bir varsayımdır. Ancak hikâyedeki olayın başına geldiğini hayal et. Bir gün okul çıkışında, okulda verilen kursa girmek yerine arkadaşlarıyla bir kafeye gitmeye karar verdiğini düşün. Güzel vakit geçirdikten sonra eve dönüş saatinin her zamankinden daha geç olduğunu fark ettin. Eve gir-

diğinde anne ve babana kursun uzadığını söyledin. Onlar da buna inandı. Birkaç gün sonra annen ve baban gerçeği bir şekilde bir yerden öğrendi. Durumu itiraf ettin. Baban ilk olarak çok şaşırıldığını ve üzüldüğünü ifade etti, ardından annense neden böyle bir şey yaptığını sordu. Ardından her ikisi de ‘Bundan sonra ne olursa olsun her zaman bize doğru söyle ve her zaman bize karşı dürüst ol’ şeklinde bir uyarı yaparak konuyu kapattılar.’

Otoriter ebeveyn tutumuna yer verilen diğer senaryoda, “*durumu itiraf ettin*” cümlesinden sonra “*Babanın ilk tepkisi iki tokat oldu ardından bağırp çağırdı ve sen ağlamaya başladın. Annense seni akşam yemeğine kadar çıkmamak üzere odaya kilitledi.*” şeklinde değişimleme yapılmıştır.

Manipülasyon Kontrolü. Senaryoda yer verilen davranışa dair sorulan iki soruyla manipülasyon kontrolü yapılmıştır: “Hikâyeye göre yaptığın şey doğru mudur?”, “Hikâyede cezalandırma var mıdır?”.

Suçluluk ve Utanç Duyguları Ölçümü. Manipülasyon öykülerinden sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan “*Böyle bir olayı gerçekte yaşasaydın kendini nasıl hissederdin?*” sorusu sorulmuştur. Ölçüm suçluluk, utanç, gurur ve kırgınlık duygularının 1’den (Hiç katılmıyorum) 6’ya (Tamamen katılıyorum) kadar 7’li Likert tipi ölçekle derecelendirilmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılara 7’li Likert tipi (1 = Hiç katılmıyorum, 6 = Tamamen katılıyorum) bir ölçekle “*Hiçbirşey hissetmezdim*” seçeneği de sunulmuştur. Burada suçluluk ve utanç duyguları esas alınmış, diğer duygular ise dolgu maddesi olarak kullanılmıştır. Hem suçluluk hem de utanç duygusu tek madde ile ölçüldüğünden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmamıştır.

Katılımcının Kendi Ebeveyninin Tutumu. Manipülasyon hikâyesindeki olaya dair katılımcıların kendi anne-babasının tutumunu öğrenmek amacıyla açık uçlu bir soru sorulmuştur: “*Hikâyedeki olay gerçekte yaşansaydı senin annen ve baban ne yapardı?*”. Katılımcıların cevaplarına içerik analizi uygulanmıştır. Demokratik tutuma atfedilebilecek (örneğin “*Bir daha yapma derdi.*”, “*Neden yaptığımı sorardı.*”, “*Bundan sonra izin al derdi.*”) her ifade “1”, otoriter tutuma atfedilebilecek (örneğin “*Bana bağırdı.*”, “*Dışarı çıkmama cezası verirdi.*”, “*Döverdi.*”, “*Tokat atardı.*”) her ifade “2” şeklinde kodlanmıştır. Böylece katılımcıların her biri için kendi anne-babalarının otoriter tutumu ve demokratik tutumu hesaplanarak iki ayrı toplam puan elde edilmiştir.

İşlem

Uygulamaya başlamadan önce Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan uygunluk onayı alınmıştır (Protokol No: 2015/154). Etik kurul katılımcı bilgilendirme formu hazırlama klavuzunda yer alan “okul çocukları için okul idarecisinin onayı” ve “gerektiğinde veli onay formu” şeklindeki ifadeye dayalı olarak idareciden izin alınmış, velilere de idare ve öğretmen tarafından bilgi verilmiştir. Öğrencilere gerekli bilgiler verildikten sonra katılımcı olup olmayacakları sorulmuş ve araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Uygulama için öğretmenlerden daha önce randevu alınmış, veriler belirtilen saatte sınıf ortamında toplanmıştır.

Katılımcılar, iki koşula seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar farklı ebeveyn tutumlarını içeren iki senaryodan sadece birine maruz bırakılmıştır. Ancak öncelikle tüm katılımcılar Ebeveyn Bağlanma Envanterini doldurmuştur. Ardından senaryolardan birini okumuş ve bunun sonrasında katılımcıların duygu ölçümleri alınmıştır. Suçluluk ve utanç puanlarının, katılımcının senaryodan hareketle kendi ebeveyniyle olan ilişkisini hatırlatmasından etkilenebileceği düşünülerek dengeleme yapılmıştır. Başka bir anlatımla, katılımcıların yarısına senaryodakine benzer bir durum karşısında kendi anne babasının nasıl davranacağı sorusu açık uçlu bir şekilde sorulmuş ve bundan sonra suçluluk/utanç ölçeği verilmiştir. Katılımcıların diğer yarısına ise senaryodan hemen sonra suçluluk/utanç ölçeği verilmiş, kendi anne-babasının benzer bir durumda nasıl davranacağı tüm bağımlı değişken ölçümlerinden sonra sorulmuştur. Elde edilen nitel veri, katılımcıların gerçek yaşamda deneyimlediği ebeveyn tutumlarını görmek amacıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın deseni 2 (ebeveyn tutumu: otoriter, demokratik) x 2 (katılımcının cinsiyeti: kız, erkek) faktörlü MANCOVA desenidir. Ebeveyne bağlanma ölçümü manipülasyondan önce alınmış ve analizlere kovaryant değişken olarak dahil edilmiştir. Tüm analizler, IBM SPSS Statistics 23 (International Business Machines [IBM], 2015) programıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

İlk olarak, manipülasyon kontrolü amacıyla sorulan sorulara (“*Hikâyeye göre yaptığın şey doğru mudur?*” ve “*Hikâyede cezalandırma var mıdır?*”) verilen yanıtlar incelenmiştir. Katılımcıların tamamı ilk soruya “*Yanlıştır.*” cevabını verdikten sonra otoriter ebeveyn tutumunun anlatıldığı senaryoda cezalandırma olduğunu, demokratik ebeveyn tutumunun

anlatıldığı senaryoda ise cezalandırmanın olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, bu soruları bu şekilde yanıtlayan tüm katılımcıların verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Daha sonra, katılımcının senaryodakine benzer bir durum karşısında kendi anne-babasının nasıl davranacağına ilişkin sorunun sorulma sırasının duygular üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Yapılan bağımsız gruplar için *t*-test karşılaştırmasına göre katılımcılara kendi anne-babalarının benzer bir durumda nasıl davranacağını duygular ölçümünden önce veya sonra sormak, ne suçluluk (önce *Ort.* = 5.86, *SS* = 1.76; sonra *Ort.* = 6.31, *SS* = 1.67; $t(60) = -1.01, p > .05$) ne de utanç (önce *Ort.* = 5.64, *SS* = 1.97; sonra *Ort.* = 6.27, *SS* = 1.51; $t(60) = -1.36, p > .05$) üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Bunun yanında, katılımcıların kendi ebeveynlerinin benzer bir durumda nasıl davranacağına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar (H_7) içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Katılımcılar, hem annelerinin (otoriter tutum puanları *Ort.* = 1.24, *SS* = .89, demokratik tutum puanları *Ort.* = .17, *SS* = .37, $t(71) = 8.12, p < .001$) hem de babalarının (otoriter tutum puanları *Ort.* = 1.15, *SS* = .72, demokratik tutum puanları *Ort.* = .14, *SS* = .39, $t(71) = 8.73, p < .001$) otoriter ebeveyn tutumuyla uyumlu olacak şekilde davranacağını ifade etmiştir. Otoriter tutum açısından anneler ve babalar arasında elde edilen puan ise anlamlı değildir ($p = .43$). Her ne kadar demokratik tutum puanları normal dağılım göstermemiş olsa da elde edilen ortalamalar, otoriter tutum puanlarının demokratik olanlara kıyasla çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde (Bkz. Tablo 1), suçluluk ve utanç duygularının birbirleriyle pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip (H_1) olduğu görülmüştür ($r(70) = .70, p < .01$). Benzer şekilde, anneye güvenli bağlanmayla suçluluk (H_{8a}) ve anneye güvenli bağlanmayla utanç (H_{8b}) arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir: Anneye güvenli bağlanma ve suçluluk ($r(70) = .25, p < .05$), anneye güvenli bağlanma ve utanç ($r(70) = .36, p < .01$) anlamlı pozitif ilişkilere sahiptir. Ancak aynı anlamlı ilişki, babaya güvenli bağlanma için elde edilmemiştir (H_{9a} ve H_{9b}): Babaya güvenli bağlanma ve suçluluk ($r(70) = .15, p > .05$), babaya güvenli bağlanma ve utanç ($r(70) = .10, p > .05$) arasındaki ilişkiler anlamlı değildir.

Buna ek olarak, duyguların bağlanma ile ilişkileri manipülasyon koşullarına (ebeveyn tutumlarına) göre ayrı ayrı incelendiğinde, otoriter ebeveyn tutumunda güvenli bağlanma hiçbir duygu ile anlamlı ilişki göstermemiştir (H_5, H_6); sadece anneye ve ba-

baya güvenli bağlanma birbiriyle anlamlı pozitif ilişkiye sahiptir ($r(70) = .68, p < .01$). Demokratik ebeveyn koşulunda ise suçluluk hem anneye ($r(70) = .62, p < .01$) hem babaya güvenli bağlanma ($r(70) = .44, p < .05$) ile anlamlı pozitif ilişkiye sahipken (H_{3a} , H_{3b}), utanç sadece anneye güvenli bağlanma ile ($r(70) = .56, p < .01$) anlamlı pozitif ilişkiye sahiptir (H_{4a}).

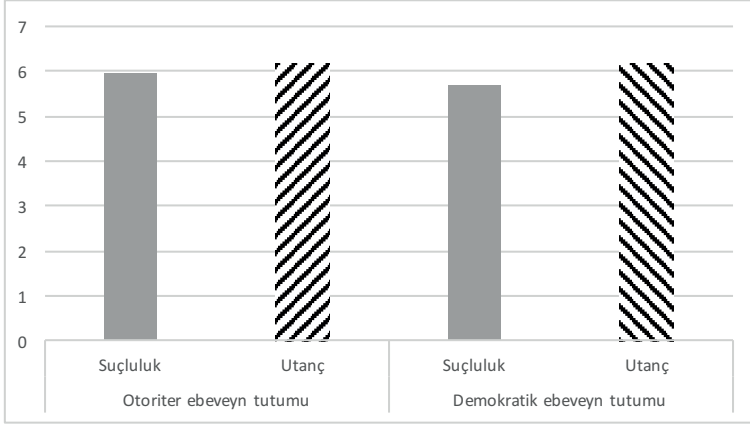
Tablo 1. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

	<i>Ort. (SS.)</i>	<i>Min.-Mak.</i>	1	2	3	4
1 Anneye Bağlanma	62.17 (11.54)	20-77	-			
2 Babaya Bağlanma	60.37 (13.70)	12-77	.58**	-		
3 Suçluluk	6.05 (1.72)	1-7	.25*	.15	-	
4 Utanç	5.90 (1.81)	1-7	.36**	.10	.70**	-
Otoriter ebeveyn tutumu senaryo koşulunda değişkenler arası korelasyonlar						
	<i>Ort. (SS.)</i>	<i>Min.-Mak.</i>	1	2	3	4
1 Anneye Bağlanma	62.46 (11.53)	25-77	-			
2 Babaya Bağlanma	62.67 (12.00)	12-77	.68**	-		
3 Suçluluk	5.97 (1.81)	1-7	-.01	-.08	-	
4 Utanç	5.67 (1.91)	1-7	.23	-.04	.68**	-
Demokratik ebeveyn tutumu senaryo koşulunda değişkenler arası korelasyonlar						
	<i>Ort. (SS.)</i>	<i>Min.-Mak.</i>	1	2	3	4
1 Anneye Bağlanma	61.81 (11.73)	20-77	-			
2 Babaya Bağlanma	57.67 (15.21)	14-77	.51**	-		
3 Suçluluk	6.14 (1.64)	1-7	.62**	.44*	-	
4 Utanç	6.17 (1.67)	1-7	.56**	.31	.73**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Son olarak, otoriter-demokratik ebeveyn tutumunun suçluluk/utanç duyguları üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı test edilmiştir (H_2). Suçluluk ve utanç duyguları arasında yüksek korelasyon olmasına rağmen iki duygu için MANCOVA analizi yapılmıştır. Çünkü bu iki değişken arasındaki ilişki, çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) sorunu ortaya çıkaracağı belirtilen .90 ve üzerinde değildir (Bkz. Tabachnick ve Fidell, 1989). Anneye ve babaya bağlanma değişkenleri kovaryant değişken olarak analize dahil edilerek 2 (ebeveyn tutumu: otoriter, demokratik) x 2 (cinsiyet: kız, erkek) MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, bağımsız değişkenlerin (ebeveyn tutumunun ve cinsiyetin) duygular üzerindeki temel etkileri de ortak etkileri de anlamlı değildir (p değerleri $> .21$). Ancak anneye güvenli bağlanma, utanç duygusu üzerinde anlamlı temel bir etkiye sahiptir, $F(1, 56) = 8.24, p = .006, \eta^2 = .128; \lambda = .868, F(2, 55) = 4.18, p = .02$. Bu etki için gözlenen güç .805'dir. Sonuçlara göre, anneye gü-

venli bağlanma arttıkça katılımcıların senaryoda bahsedilen yalan söyleme durumunda hissedeceğini belirttiği utanç da artmaktadır. Ortalamalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Senaryolarla değişimlenen otoriter-demokratik ebeveyn tutumuna göre hissedilen duygular (Ortalamalar, anneye ve babaya bağlanma puanları kontrol edildikten sonraki puanlardır)

TARTIŞMA

Bu çalışmada suçluluk ve utanç duyguları, senaryo temelli bir şekilde ölçülmüştür. Başka bir anlatımla, senaryolarda yalan söyleyen bir gencin anne-babasının yaklaşımı otoriter veya demokratik olacak şekilde değişimlenmiştir. Bunun ardından katılımcıya benzer bir durum başına gelseydi kendini nasıl hissedeceği sorulmuştur.

İlk olarak, senaryoda bahsedilen gencin anne-babasının tutumu sonrasında katılımcının kendi anne-babasının nasıl davranacağına ilişkin sorunun sorulma zamanının suçluluk ve utanç duyguları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. İkinci olarak, katılımcının kendi anne-babasının benzer bir durum karşısında otoriter bir tutum sergileyeceği varsayılmıştır ve bu hipotez (H_7) doğrulanmıştır.

Bu çalışmada hem otoriter ebeveyn tutumu koşulunda hem de demokratik ebeveyn tutumu koşulunda suçluluk ve utanç duyguları birbiriyle anlamlı ve pozitif bir ilişki göstermiştir (H_1 kabul edilmiştir). Bu bulgu, suçluluk ve utançın değişimlenen ebeveyn tutumlarından bağımsız bir şekilde birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Anneye bağlanma ile suçluluk ve utanç duyguları arasında anlamlı pozitif ilişkiler gözlenirken (H_{8a} ve H_{8b} kabul edilmiştir), babaya bağlanma için bu ilişkiler elde edilme-

miştir (H_{9a} ve H_{9b} reddedilmiştir). Bu ilişkiler, otoriter ve demokratik ebeveyn koşullarına göre incelendiğinde, demokratik ebeveyn koşulunda anneye bağlanma hem suçlulukla (H_{3a} kabul edilmiştir) hem utançla (H_{4a} kabul edilmiştir) pozitif ilişkiler gösterirken, babaya bağlanma sadece suçlulukla anlamlı pozitif ilişki göstermiştir (H_{3b} kabuledilmiştir, H_{4b} reddedilmiştir). Buna karşın, otoriter ebeveyn tutumuna maruz kalan ergenlerde suçluluk/utanç duyguları ile ebeveyne güvenli bağlanma arasında anlamlı ilişkiler olmadığı gözlenmiştir (H_5 ve H_6 reddedilmiştir).

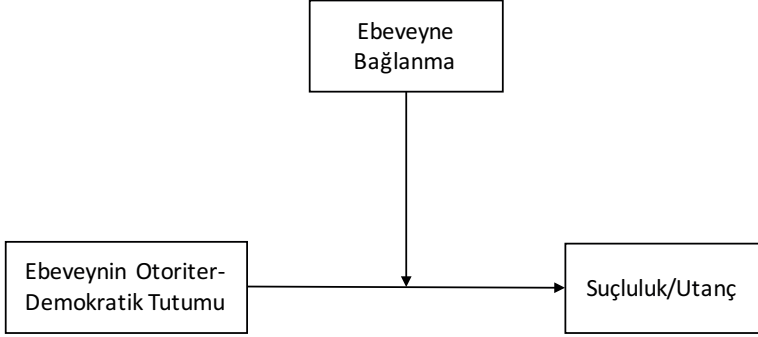
Bunun dışında, MANCOVA analizinde anneye bağlanmanın utanç duygusu üzerinde anlamlı temel etki ortaya çıkardığı görülmüştür. Ancak, manipülasyon koşullarının (otoriter-demokratik ebeveyn tutumu) ve cinsiyetin suçluluk/utanç üzerindeki temel etkileri de bu ikisinin ortak etkisi de anlamlı değildir (H_2 reddedilmiştir). Bu sonuç, otoriter-demokratik ebeveyn tutumlarını ele alan araştırmalarla (Choi ve Jo, 2011; Carver ve White, 1994; Gray, 1987, 1990; İnan, 2016; Mintz ve ark., 2017; Ruckstaetter ve ark., 2017; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a, 2010b) kıyaslandığında beklenen bir durum değildir. Elde edilen bulgunun hipotezi desteklememesi, katılımcıların senaryolardaki ebeveyn tutumundan bağımsız olarak hatalı davranış üzerinden suçluluk ve utanç duygularını değerlendirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca otoriter-demokratik ebeveyn tutumunun suçluluk ve utanç üzerinde herhangi bir etki göstermemesi, buna karşın ebeveyne bağlanmanın suçluluk/utanç duygularıyla ilişkisinin gözlenmesi, bağlanmanın hazırlayıcı etkisinden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle ikinci çalışmada, bağlanma ölçümü bağımlı değişken ölçümlerinden (suçluluk ve utanç duyguları ölçüldükten) sonra elde edilmiştir.

ÇALIŞMA II

İlk çalışmada, varsayıldığı gibi otoriter veya demokratik ebeveyn tutumunun ergenin suçluluk ve utanç duyguları üzerinde etkisinin bulunamamış olmasının sebebi, Ebeveyne Bağlanma Envanterinin katılımcılara ilk sırada verilmesi olabilir. Başlangıçta kendi anne-babalarıyla ilişkilerinin katılımcılara hatırlatılması, sonraki bağımlı değişken ölçümlerinde hazırlayıcı bir etki yaratmış olabilir. Bu nedenle, ikinci çalışmada Ebeveyne Bağlanma Envanteri suçluluk ve utanç duygularının ölçümünden sonra verilerek araştırma hipotezleri test edilmiştir. Böylece, ebeveyne bağlanma değişkeninin duygular üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olup olmadığı da test edilebilmiştir. Giriş bölümünde belirtilen araştırma hipotezlerine (H_1 – H_6) ek olarak bu çalışmada aşağıdaki hipotezler de test edilmiştir:

H_{10} : Anneye bağlanmanın suçluluk (H_{10a}) ve utanç (H_{10b}) duyguları üzerinde anlamlı düzenleyici etkisi vardır.

H_{11} : Babaya bağlanmanın suçluluk (H_{11a}) ve utanç (H_{11b}) duyguları üzerinde anlamlı düzenleyici etkisi vardır.



Şekil 2. Çalışmada test edilen teorik model

YÖNTEM

Katılımcılar

İlk çalışmada rastgele seçilen okullar yeniden çalışma evreni olarak seçilmiş, ancak ilk uygulamada yer alan sınıflar dışındaki diğer sınıflar arasından rastgele seçim yoluyla örnekleme yapılmıştır. İkinci çalışmada yine 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden, yaş ortalaması 13.5 ($SS = .54$) olan, 37 kız ve 34 erkek olmak üzere toplam 71 katılımcı yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

İkinci çalışmada da ilk çalışmada yer alan ölçme araçları kullanılmıştır. Ebeveyn ve Akranlara Bağlanma Envanterinin (Günaydın ve ark., 2005) bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa değeri anneye bağlanma için .89, babaya bağlanma için .81'dir.

İşlem

Birinci çalışmadaki işlemler bu çalışmada da uygulanmış ve gönüllülük ilkesi gözetilerek katılımcılar araştırmaya davet edilmiştir. İlk olarak, katılımcılar değişimlenen senaryolara maruz bırakılmış ardından rastgele olacak şekilde bir grup katılımcıya kendi anne-babalarının tutumu sorulmuş (açık uçlu soru), diğer gruptaki katılımcıların ise doğrudan duyguları ölçülmüştür. Bu ikinci gruptaki katılımcılardan duygularını bildirdikten sonra kendi anne-babalarının benzer bir durum karşısında nasıl davranacağını

yazmaları istenmiştir. Son olarak, tüm katılımcılardan Ebeveyne Bağlanma Envanterini doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın deseni 2 (ebeveyn tutumu: otoriter, demokratik) x 2 (katılımcının cinsiyeti: kız, erkek) faktörlü MANOVA desenidir. Tüm analizler IBM SPSS Statistics 23 (IBM, 2015) ile, düzenleyicilik analizi ise Process v. 3.0 (Hayes, 2018) eklentisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Manipülasyon kontrol sorularına tüm katılımcılar doğru yanıt vermiştir. Daha sonra, katılımcıların kendi ebeveynlerinin hikâyedeki olay karşısında nasıl davranacakları yönündeki yanıtlarının suçluluk ve utanç puanları üzerinde fark yaratıp yaratmadığı bağımsız gruplar için *t*-testi ile analiz edilmiş ve anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > .05$).

İkinci olarak, ergenlerin kendi ebeveyn tutumlarına yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara içerik analizi uygulanmış ve sayısallaştırılan veriler eşleştirilmiş gruplar için *t*-testi ile sınanmıştır (H_7). Genel olarak katılımcıların anne ve babalarının otoriter tutum puanları (anne için $Ort. = 1.14$, $SS = .78$, baba için; $Ort. = 1.15$, $SS = .88$), demokratik tutum puanlarından (anne için $Ort. = .15$, $SS = .40$, baba için $Ort. = .08$, $SS = .32$) anlamlı şekilde daha yüksektir (anne için $t(70) = 8.62$, $p < .001$, baba için $t(70) = 9.10$, $p < .001$). Ancak otoriter anne tutum puanları ve otoriter baba tutum puanları normal dağılım gösterirken, demokratik anne tutumu ve demokratik baba tutumu puanları normal dağılıma sahip değildir.

Bunun dışında, H_1 'de varsayıldığı gibi suçluluk ve utanç puanları arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ($r(69) = .80$, $p < .01$). Öte yandan, suçluluk ve utanç duygusunun anneye bağlanma (H_{8a} ve H_{8b}) ve babaya bağlanma (H_{9a} ve H_{9b}) ile ilişkisi test edilmiştir. Suçluluğun anneye bağlanma ($r(69) = .44$, $p < .01$) ve babaya bağlanma ($r(69) = .33$, $p < .01$) ile pozitif ilişkisi görülürken, utanç duygusunun sadece anneye bağlanma ile pozitif ilişkisi gözlenmiştir ($r(69) = .30$, $p < .05$). Bu ilişkiler manipülasyon koşullarına göre incelendiğinde (H_6 , H_7 , H_8 , H_9), otoriter ebeveyn tutumu koşulunda suçluluk ve utanç arasındaki ilişkinin çok daha güçlü olduğu ($r(69) = .87$, $p < .01$), demokratik ebeveyn tutumunda ise bunun zayıfladığı ($r(69) = .57$, $p < .01$) görülmüştür. Bunun yanı sıra, otoriter ebeveyn koşuluna maruz kalan katılımcılarda suçluluk ile anneye bağlanma ($r(69) = .55$, $p < .01$) ve babaya bağlanma ($r(69) = .50$, $p < .01$) arasında

anlamli pozitif ilişkiler gözlenirken, demokratik ebeveyn koşulunda bu ilişkilerin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Utanç ise sadece otoriter ebeveyn koşulunda anneye bağlanma ile anlamlı pozitif bir ilişki ortaya çıkarmıştır ($r(69) = .36, p < .05$).

Tablo 2. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

	<i>Ort. (SS.)</i>	<i>Min.-Mak.</i>	1	2	3	4
1 Anneye Bağlanma	60.49 (13.72)	15-77	-			
2 Babaya Bağlanma	60.74 (14.13)	11-77	.60*	-		
3 Suçluluk	5.98 (1.64)	1-7	.44**	.33*	-	
4 Utanç	5.73 (1.84)	1-7	.30**	.19	.80**	-
Otoriter ebeveyn tutumu senaryo koşulunda değişkenler arası korelasyonlar						
	<i>Ort. (SS.)</i>	<i>Min.-Mak.</i>	1	2	3	4
1 Anneye Bağlanma	60.42 (15.17)	15-77	-			
2 Babaya Bağlanma	60.82 (15.31)	23-77	.75**	-		
3 Suçluluk	5.62 (2.03)	1-7	.55**	.50**	-	
4 Utanç	5.57 (2.30)	1-7	.36*	.33	.87**	-
Demokratik ebeveyn tutumu senaryo koşulunda değişkenler arası korelasyonlar						
	<i>Ort. (SS.)</i>	<i>Min.-Mak.</i>	1	2	3	4
1 Anneye Bağlanma	60.55 (12.37)	15-77	-			
2 Babaya Bağlanma	60.66 (13.11)	23-77	.37*	-		
3 Suçluluk	6.33 (1.06)	1-7	.26	.00	-	
4 Utanç	5.88 (1.28)	1-7	.19	-.07	.57**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Otoriter–demokratik ebeveyn tutumunun ve cinsiyetin hissedilen suçluluk/utanç duyguları üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı test edilmiştir (H_2). Normal dağılım gösteren iki duygu (suçlu, utanmış) MANOVA analizine dâhil edilerek manipülasyonun etkisi incelenmiştir. Yapılan 2 (ebeveyn tutumu: otoriter, demokratik) x 2 (cinsiyet: kız, erkek) MANOVA sonucuna göre, ne temel etkiler ne de ortak etki anlamlı değildir ($p > .05$).

Son olarak, ebeveyn tutumlarının suçluluk ve utanç duyguları üzerindeki etkisinde ebeveyn bağlanmanın düzenleyici bir rolünün olup olmadığı (H_{10} ve H_{11}) test edilmiştir. Bunun için anneye bağlanma ve babaya bağlanma düzenleyici değişken olarak analize ayrı ayrı dâhil edilmiştir (Model 1; Hayes, 2018). Sonuçlara göre, anneye bağlanma ($R^2 = .28, F(3, 67) = 8.79, p < .001$) da babaya bağlanma ($R^2 = .23, F(3, 67) = 6.88, p < .001$) da suçluluk duygusu üzerinde anlamlı düzenleyici etkiye sahiptir. Anneye bağlanma ve ebeveyn tutumu birlikte suçluluk duygusunun %28'ini açıklarken, babaya bağlanma ve ebeveyn tutumu birlikte suçluluk duygusunun %23'ünü açıklamaktadır. Se-

naryo vasıtasıyla demokratik ebeveyn koşuluna maruz bırakılan katılımcıların, annelerine bağlanma puanları ($B = -.05$, $SH = .02$, $t(67) = -2.01$, $p < .05$, 95% $GA: -.10 - -.01$) da babalarına bağlanma puanları ($B = -.07$, $SH = .02$, $t(67) = -2.66$, $p < .001$, 95% $GA: -.12 - -.02$) da manipülasyon koşullarıyla anlamlı ortak etkiler göstermiştir. Bağlanma puanları açısından eğimler (slopes) incelendiğinde, annelerine ($B = 1.38$, $SH = .47$, $t(67) = 2.88$, $p = .005$, 95% $GA: .42 - 2.33$), benzer şekilde babalarına güvensiz bağlandıysa ($B = 1.56$, $SH = .47$, $t(67) = 3.30$, $p = .001$, 95% $GA: .61 - 2.50$), katılımcıların suçluluk duygusunu anlamlı bir şekilde daha fazla hissedeceğini rapor ettiği görülmüştür. Ancak bu sonuçlar, 5000 örneklem üzerinde tekrarlandığında (*bootstrapping*), sadece babaya güvensiz bağlanmanın suçluluk duygusu üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($B = -.07$, $Boot SH = .03$, $Boot 95\% GA: -.12, -.01$). Buna ek olarak, ne anneye ne de babaya bağlanmanın utanç duygusu üzerinde anlamlı bir düzenleyici etkisi gözlenmemiştir.

TARTIŞMA

Katılımcıların kendi anne-babalarının tutumunu duygular ölçümünden önce veya sonra sormak, suçluluk ve utanç duyguları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Katılımcıların kendi anne-babalarının otoriter tutum puanları demokratik tutum puanlarından daha yüksektir (H_7 kabul edilmiştir). Suçluluk ve utanç puanları arasında pozitif ilişki vardır (H_1 kabul edilmiştir). Suçluluk ve utanç duyguları anneye güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişkiye sahipken (H_{8a} ve H_{8b} kabul edilmiştir), babaya güvenli bağlanma sadece suçluluk ile anlamlı ilişki göstermektedir (H_{9a} kabul edilmiş ancak H_{9b} reddedilmiştir). Demokratik ebeveyn tutumu koşulunda hem anneye hem babaya güvenli bağlanma suçluluk ve utanç duygularıyla anlamlı ilişki göstermemektedir (H_3 ve H_4 reddedilmiştir). Otoriter ebeveyn tutumu koşulunda ise, suçluluk anneye ve babaya güvenli bağlanma ile pozitif ilişkiye sahipken (H_{5a} ve H_{5b} reddedilmiştir), utanç anneye güvenli bağlanma ile pozitif ilişkiye sahip değildir (H_{6a} reddedilmiştir). Anneye ve babaya güvenli bağlanma ile suçluluk duygusu arasındaki pozitif ilişkiler beklenen bir durumdur, ancak pozitif yönlü bu ilişkinin otoriter ebeveyn koşulunda görülmesi beklenen bir bulgu değildir. Bunun nedeni, katılımcının hikâyedeki gencin karşılaştığı ceza ve şiddeti kendi ev içi durumuyla kıyaslayarak kendi yaşam pratikleriyle örtüştürmesi ve anlık da olsa anne-babasından duygusal olarak uzaklaşması neticesinde bağlanma duygusunun düşmesi olabilir.

Bağlanmanın düzenleyici etkisinin test edildiği analiz bulgularına göre, demokratik ebeveyn koşulundaki katılımcılar, annelerine ve babalarına güvensiz bağlandıysa daha fazla suçluluk hissedeceğini belirtmiştir. Daha önce yapılan çalışmalar, teşvik edilen bir davranışın yapıl(a)maması durumunda, suçluluk duygusunun hissedildiğini (Carver ve White, 1994; Janoff-Bulman, Sheikh ve Hepp, 2009; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010a), pozitif ebeveyn yaklaşımın suçlulukla pozitif ilişkiye sahip olduğunu (Mintz ve ark., 2017), buna karşın sert ebeveyn tutumunun suçluluğu azalttığını (Stuewig ve McCloskey, 2005), hatta ebeveynin affediciliğinin azalmasıyla suçluluğun arttığını (Ruckstaetter ve ark., 2017) göstermektedir. Bu bulgularla tutarlı bir şekilde mevcut araştırmada da demokratik tutum koşuluna maruz bırakılan, özellikle babaya güvensiz bağlanan ergenlerin suçluluk duygusunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağlanma, ebeveynle görece kalıcı ve süregelen bir bağın oluşması anlamına gelmektedir. Buna karşın ergenin yalan söylemesi karşısında sergilenen ebeveyn tutumu durumsaldır. Ergenler, anne-babalarına güvensiz bağlansalar dahi hatalı bir davranış sergilediklerinde eğer anne-babaları demokratik bir tavır gösterirse, hatalarını onarıcı bir duygu olan suçluluk duygusunu daha fazla hissetmektedir. Analizler 5000 örnekleme tekrarlandığında, babayla ilgili bulguların aynı yönde olacağı gözlenmiştir. Başka bir anlatımla, bu bulgu evde otoriteyi temsil eden babaların çocuğun hatalı davranışı karşısında demokratik bir tavır sergilemesinin önemini göstermektedir. Babaya güvensiz bağlanan ergenlerin hatalı davranışları karşısında ilgi, duyarlılık, iletişime açıklık ve kabullenici tavrın olduğunu görmeleleri, hatayı onarıcı bir duygu olan suçluluğu daha fazla hissetmelerine yol açmaktadır.

GENEL TARTIŞMA

Birinci ve ikinci çalışmada elde edilen birbiriyle tutarlı bulgular şu şekilde özetlenebilir:

(1) Katılımcıların kendi anne-babalarının tutumunu duygular ölçümünden önce veya sonra sormak, suçluluk ve utanç duyguları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılara kendi anne-babasının benzer bir durumda nasıl davranacağını sormak, duygular üzerinde herhangi bir hazırlayıcı etki ortaya çıkarmamaktadır.

(2) Katılımcıların kendi anne-babalarının otoriter tutum puanları, demokratik tutum puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir (H_7 kabul edilmiştir). Bu bulgu, Türkiye’de anne-babaların genel olarak geleneksel otoriter ebeveyn tutuma sahip olduğunu gösteren diğer araştırma bulgularıyla tutarlıdır (örn., Boratav ve ark., 2017).

(3) Suçluluk ve utanç puanları arasında pozitif yönlü ilişki vardır (H_1 kabul edilmiştir). Alanyazında suçluluk ve utanç duygularının birbiriyle pozitif yönlü ilişkisini gösteren diğer çalışmalarla (Akbağ ve Erden-İmamoğlu, 2010; Dost ve Yağmurlu, 2006; Kugler ve Jones, 1992; Murray ve ark., 2007; Özer, 2011) tutarlı bir bulgu elde edilmiştir. Sosyal sinirbilim çalışmaları da utancın ve suçluluğun bilişsel ve duygusal olarak ortak deneyimler tarafından paylaşıldığını, buna karşın, utancın benlikle ilgili, suçluluğun ise empatik süreçlerle ilgili beyin bölgelerini daha fazla aktive ettiğini göstermektedir (Zhu ve ark., 2017). Bu iki duygu, benlik bilinciyle ve ahlakla ilişkili olmaları sebebiyle ortak özellikler de barındırmaktadır (Tangney, 1995). Her iki çalışmada da suçluluk ve utanç duyguları birbiriyle yüksek pozitif ilişkiler gösterse de katılımcılar tarafından ayrıştırıldıkları da görülmektedir.

(4) Suçluluk ve utanç duyguları, manipülasyon koşullarından bağımsız bir şekilde incelendiğinde, anneye güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişkilere sahiptir (H_{8a} ve H_{8b} kabul edilmiştir). Ayrıca, anneye güvenli bağlanma arttıkça bu duyguları hissedeceğini bildirme de artmaktadır. Suçluluğun, ortaklaşa ilişkilerde gözlemlendiği ve bağlanma sisteminden kaynaklı olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Haidt, 2003). Buna ek olarak, suçluluğun ahlaki kuralların ihlal edilmesi durumunda, özellikle yakın ilişkideki kişilerin acı çekmesine yol açan davranışlar söz konusu olduğunda hissedildiği belirtilmektedir (Haidt, 2003). Bu bulgularla tutarlı bir şekilde mevcut araştırmada belirlenen ebeveyne yalan söyleme de ahlaki kuralları ihlal ettiği gibi yakın ilişkideki kişilerin (anne-babaların) acı çekmesine yol açacak nitelikte bir davranıştır. Mevcut çalışmada bununla tutarlı bulgular elde edilmiştir. Anneye güvenli bağlanma ile suçluluk ve utanç duyguları arasında elde edilen pozitif yönlü ilişkiler ise, Türkiye’de yapılan önceki çalışmaların bulgularıyla kısmen uyusmaktadır (Akbağ ve Erden-İmamoğlu, 2010; Özer, 2011). Mevcut çalışmada, anneye güvenli bağlanma ile utancın anlamlı pozitif ilişki göstermesi, bağlanmanın ilk döneminde anneyle olan ilişkinin ergenin benlik temsilinde önemli rol oynamasıyla ilişkili olabilir. Nitekim kültürümüzde babalardan çok anneler çocuğun bakımından sorumlu görüldüklerinden, babalara kıyasla anneler bebekle daha farklı bir bağlanma ilişkisi geliştirmektedir. Babaya güvenli bağlanma ile suçluluk arasında pozitif ilişki ise bağlanma envanterinin önceden verilmediği ikinci çalışmada elde edilmiştir. Babaların suçluluk ve utanç duygularının gelişiminde ve bu duyguların ifade edilmesinde önemli rol oynadığı (Parisette-Sparks ve ark., 2015) düşünüldüğünde, özellikle babaların evde olmadığı Türkiye toplumunda (Boratav ve ark., 2017; Kandiyoti, 1997) ba-ba-çocuk ilişkisinin gelişiminin teşvik edilmesi anlam ve önem kazanmaktadır.

İki çalışmada elde edilen birbirinden farklı bulgular ise şunlardır:

(1) Bağlanma ve duygular arasındaki ilişkiler manipülasyon koşullarına göre incelendiğinde elde edilen korelasyon katsayıları farklılaşmaktadır. Birinci çalışmada, demokratik ebeveyn koşulunda suçluluk hem anneye hem babaya güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişkilere sahipken, utanç sadece anneye güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişki ortaya çıkarmıştır. İkinci çalışmada ise otoriter ebeveyn koşuluna maruz kalan katılımcılar arasında suçluluk hem anneye hem babaya güvenli bağlanmayla; utanç ise sadece anneye güvenli bağlanmayla anlamlı pozitif ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma kapsamında senaryo vasıtasıyla kısa süreli bile olsa demokratik ebeveyn tutumuna maruz bırakılan ergenlerde hatayı (yalan söyleme) onarmaya yönelik bir duygu olan suçluluk daha fazla ortaya çıkmıştır. Utanç ise beklenenin aksine anneye güvenli bağlanma ile pozitif bir ilişki göstermiş, babaya güvenli bağlanma ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Türkiye’de bağlanma ve genel olarak suçluluk/utanç eğilimi arasındaki ilişkileri inceleyen az sayıdaki araştırma, güvensiz bağlanma ile bu duyguların pozitif ilişkisi olduğunu göstermektedir (Akbağ ve Erden-İmamoğlu, 2010; Özer, 2011). Ancak önceki araştırmalarda bu duygular genel eğilim olarak ölçülmüş olup spesifik bir ebeveyn tutumu (otoriter veya demokratik) bağlamında spesifik bir davranışla (yalan söyleme) ilişkisi incelenmemiştir. Dolayısıyla, iki çalışma arasında suçluluk/utanç ve ebeveyne bağlanma değişkenlerinin ilişkisine dair elde edilen fark, ikinci çalışmada önce senaryo verilip ardından bağlanma ölçeğine geçilmesiyle açıklanabilir.

Gerçek yaşam pratiği (nitel veri sonuçlarına göre) ağırlıklı olarak otoriter ebeveyn tutumu olan ergenler, otoriter ebeveyn tutumunun yer aldığı senaryoya maruz kaldıklarında, suçluluk ve utanç puanlarıyla ebeveyne bağlanma puanları arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. Burada gerçek yaşamına benzer bir durumla karşılaşan katılımcının, anlık olarak ebeveynden duygusal uzaklaşma yaşadığı düşünülebilir (ilk çalışmanın otoriter koşulunda yer alan katılımcılara göre bu koşuldakilerin bağlanma puanı daha düşüktür). Ayrıca, anne-babaya güvenli bağlanma puanı düştükçe suçluluk ve utanç puanı da düşmüştür. Demokratik koşuldaki ergenlere bakıldığında ise ilk çalışmada ebeveyne bağlanma puanı ile suçluluk/utanç puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmüş, ancak, ikinci çalışmada söz konusu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler gözlenmemiştir. Yine katılımcıların gerçek yaşam pratiklerinin ağırlıklı olarak otoriter ebeveyn tutumu olduğu dikkate alındığında, ikinci çalışmada demokratik tutuma maruz kalan ergenlerde hissedilen suçluluk/utanç duygularının kendi anne-babalarıyla olan ilişkilerinden değil,

ağırlıklı olarak senaryoda yer alan demokratik tutumdan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Nitekim demokratik koşula maruz kalan katılımcıların suçluluk puanının utanç puanından yüksek olması da yine senaryodaki demokratik tutumun beklenen etkisini göstermektedir. Ergenin kendi anne babasıyla olan ilişkisinden bağımsız bir şekilde hissettiği suçluluk ve utanç duygusu ile bağlanma envanterinden elde edilen puanların anlamlı ilişki göstermemesi ergenin gerçek yaşam pratiği ile demokratik koşuldakine benzer bir durumun söz konusu olmamasından kaynaklı olabilir. Dolayısıyla, anne-babaya bağlanma envanterinden önce ergenin maruz kaldığı senaryonun demokratik ya da otoriter tutum olması bağlanma envanteriyle suçluluk/utanç duyguları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olabilir. Çünkü, gözlemlenen davranış öncesinde maruz kalınan uyarıcılar, tutumların ve diğer tepkilerin tetiklenmesine neden olmaktadır (Bargh, Chen ve Burrows, 1996; Harris, Bargh ve Brownell, 2009; Hermans, Houwer ve Eelen, 1994, 2001; Tipper, 1985).

(2) İlk çalışmada gözlenen anneye bağlanmanın utanç duygusu üzerindeki kovaryant etkisi de hazırlayıcı etki hakkındaki yorumumuzu desteklemektedir. Bağlanma envanterinin katılımcıya manipülasyon öyküsünden önce verilmesi, ergenin kendi anne babasıyla ilişkisini hatırlamasına neden olmaktadır. İlk ergenlik döneminde gözlenen tipik özelliklerden biri de ebeveyne yönelik eleştirilerdeki artıştır. Bu dönemdeki özgürlük arayışı ve kimlik kazanma çabası, ebeveyne karşı asiliği ve öfke duygusunu arttırmakta, ebeveyn ve ergen arasında çatışmalara neden olmaktadır (Dekoviç, 1999; Sayıl, Uçanok ve Güre, 2002; Yau ve Smetana, 2003). Bu çerçevede ele alınacak olursa, bağlanmanın hazırlayıcı etkisinin, ilk çalışmada senaryoların etkisini azaltmış olabileceği düşünülebilir.

(3) İkinci çalışmada bağlanma envanterinin duygular ölçümünden sonra alınması neticesinde yapılan analiz, ebeveyn tutumlarının duygular üzerindeki etkisini bağlanmanın düzenlediğini göstermiştir. Başka bir anlatımla, demokratik ebeveyn senaryosuna maruz kalan ergenler, annelerine ve babalarına güvenli bağlanmaları arttıkça yalan söyleme karşısında hatalarını onarıcı/telafi edici bir duygu olan suçluluğu daha fazla hissedeceğini belirtmiştir. Suçluluğun, sert ve affedicilik eğiliminin az olduğu ebeveyn tutumlarıyla negatif yönlü (Harrison, 2012; Stuewig ve McCloskey, 2005); kabullenici ve pozitif ebeveyn tutumuyla ise pozitif yönlü (Choi ve Jo, 2011; İnan, 2016; Mintz ve ark., 2017; Ruckstaetter ve ark., 2017) ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgu alanyazınla tutarlıdır. Suçluluk, sosyal ilişkileri korumada ve sürdürmede olumlu

etkileri olan bir duygudur (Baumeister ve ark., 1995; Lewis, 1998; Menesini ve Camodeca, 2008). Bunun yanında, olumlu sosyal davranışlar güvenli bağlanmayla pozitif yönde ilişkilidir (Elchert ve Gaasedelen, 2016; Shaver ve Mikulincer, 2012).

Sonuç olarak, kişilerarası ilişkileri ve grup yaşamını etkileyen (Lickel ve ark., 2005; Haidt 2003), bireyin öz-düzenleme mekanizmalarıyla (Sheikh ve Janoff-Bulman 2010a, 2010b) ilgili olan, bunun yanında, çeşitli sosyal ve psikolojik işlev bozukluklarıyla ilişkili (örn., Schmader ve Lickel, 2006; Tangney ve ark., 2007) olabildiği gibi uyum sağlayıcı rol de oynayabilen (Luoma ve ark., 2017; Stuewig ve ark., 2014) suçluluk ve utanç duyguları, çocukluk ve ilk ergenlik döneminde ebeveynlerle ilişkiler tarafından şekillenmekte ve anlam kazanmaktadır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın alana önemli bir katkısı, otoriter-demokratik ebeveyn tutumlarının suçluluk ve utanç duyguları üzerindeki etkisinin Türkiye’de ilk kez yarı deneysel bir yöntemle çalışılmış olmasıdır. Bir araştırma, seçkisiz atama yöntemiyle örneklem oluşturma, manipülasyon ve kontrol grubu koşullarını yerine getirdiğinde gerçek deneysel desen, bu koşullardan en az ikisini karşıladığında ise yarı deneysel desen olarak anılmaktadır (Erkuş, 2013). Bu çalışmada seçkisiz atama yapılmış, manipülasyon kullanılmış ancak kontrol grubu oluşturulamamıştır.

Türkiye’de suçluluk ve utanç duygularının ebeveyne bağlanmayla ilişkisini ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalar, genel duygu eğilimlerini ölçmektedir. Senaryo temelli duygu ölçümüne Türkçe alanyazında rastlanılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu şekilde duygu ölçümü almanın da bu araştırmanın alana bir katkısı olduğu söylenebilir. Bu çerçevede mevcut araştırmada elde edilen bulguların gelecekte bu konuda yapılacak araştırmalara yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri, yukarıda da belirtildiği gibi, araştırmada kontrol grubunun olmamasıdır. Bunun nedeni, ebeveyn tutumunun duygulara etkisinin incelenmek istenmesi, dolayısıyla, ebeveyn tutumunun olmadığı bir kontrol koşulunun oluşturulmasının mümkün olmamasıdır. Ebeveyn tutumunun değişimlenmediği bir koşulu yaratmak imkânsız olsa da, yalan söyleme davranışının ardından katılımcıların hissedebileceği suçluluk ve utanç duygusu ölçülerek bir temel (baseline) karşılaştırma yapılabilirdi. Ancak o durumda, yalan söyleme duru-

munda hissedilen suçluluk/utanç, ebeveyn tutumuna bağlı olarak hissedilen suçluluk/utanç ile karşılaştırılmasının ne kadar sağlıklı olacağı sorusu belirlemektedir.

Gelecek araştırmalar için öneriler şu şekilde sıralanabilir. İlk olarak, ergenlik döneminin karakteristik özellikleri (asilik, ebeveyni beğenmeme vb.) bulunmaktadır. O nedenle bundan sonraki araştırmalarda farklı yaş grupları, suçluluk ve utanç duyguları açısından karşılaştırılabilir. İkinci olarak, suçluluk/utanç duyguları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba birlikteliği/ayrılığı gibi değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca suçluluk ve utanç duyguları, doğrudan ve açık ölçümler yerine dolaylı biçimde fizyolojik veya psikolojik göstergeler (örneğin utanıcı “*Kendimi anne-babamın yüzüne bakamaz gibi hissedirdim.*” şeklindeki ifadeler) üzerinden ölçülebilir. Böylece, bu duyguları etiketlemenin beraberinde getirebileceği karıştırıcı etkiler daha iyi kontrol altına alınabilir. Çocuk yetiştirme stilleriyle ilişkili olan bu duyguların birbirinden ne derece ayrı edildiği, duygularla ilgili bağlamsal/durumsal farklılıkların olup olmadığı, buna ek olarak, bu duyguların ortaya çıkışında ve ifade ediliş biçiminde kültüre özgü farkların bulunup bulunmadığı sonraki araştırmalarda incelenebilir.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp. 17–58). London and New York: Academic Press.
- Akbağ, M. ve Erden-İmamoğlu, S. (2010). Cinsiyet ve bağlanma stillerinin utanç, suçluluk ve yalnızlık duygularını yordama gücünün araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 651–682.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427–454.
- Bafunno, D., & Camodeca, M. (2013). Shame and guilt development in preschoolers: The role of context, audience and individual characteristics. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 128–143.
- Baldwin, K. M., Baldwin, J. R., & Ewalt, T. (2006). The relationship among shame, guilt, and self-efficacy. *American Journal of Psychotherapy*, 60(1), 1–21.
- Balkaya, F. (2001). *Çok boyutlu öfke ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı semptom gruplarındaki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions* (pp. 25–63). New York, NY: The Guildford Press.
- Bargh, A. J., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 230–244.

- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1995). Interpersonal aspects of guilt: Evidence from narrative studies. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 255–273). New York, NY: The Guildford Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 3(4), 888–907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology*, 4(1), 1–103.
- Baumrind, D. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York, NY: Garland Publishing Inc.
- Boratav, B. H., Fişek, G. O. ve Eslen-Ziya, H. (2017). *Erkekliğin Türkiye halleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. New York, NY: Basic Books.
- Broucek, F. (1991). *Shame and the self*. New York, NY: Guildford.
- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437–455.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation and affective responses to impending reward and punishment: BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 3–20). New York, NY: Guilford.
- Choi, C. S., & Jo, H. (2011). Relations of shame-proneness and guilt-proneness with parenting attitudes, motivation for self-determination and adaptation to school life. *Korean Journal of Youth Studies*, 18(4), 29–48.
- Deoković, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 977–1000.
- Dost, A. ve Yağmurlu, B. (2006). Suçluluk ve utanç duygularının kavramsallaştırılmasına ilişkin sorular. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(17), 37–52.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Elchert, M. D., & Gaasedelen J. O. (2016). Morality and adult attachment style as predictors of psychotherapy process and outcome expectations. *Counseling and Value*, 61(1), 80–96.
- Elgin, M. V., & Gezici Yalçın, M. (2017). *Examining culture through interpersonal relations: Honor culture, lying and evil eye in Turkey*. Erişim adresi: <http://www.easprgranada2017.com/index.php?seccion=scientificArea&subSeccion=program>.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. bs). Ankara: Seçkin.
- Fedewa, B. A., Burns, L. R., & Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38, 1609–1619.
- Gray, J. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493–509.
- Gray, J. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269–288.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
- Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Ebeveyn ve akranlara bağlanma envanteri kısa formunun psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(16), 13–23.

- Güner Algan, A. ve Şendil, G. (2013). Okul öncesi çocuklar ve ebeveynlerinin bağlanma güvenlikleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiler. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 33(1), 55–68.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Haidt, J., Rozin, P., Lowery, L., & Imada, S. (1999). The CAD trial hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574–586.
- Harris, J. L., Bargh, J. A., & Brownell, K. D. (2009). Priming effects of television food advertising on eating behavior. *Health Psychology*, 28(4), 404–413.
- Harrison, T. L. (2012). *Parenting styles and self-forgiveness: Are guilt and shame mediators?* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 1466299947).
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.
- Hermans, D., Houwer, J. D., & Eelen, P. (1994). The affective priming effect: Automatic activation of evaluative information in memory. *Journal of Cognition and Emotion*, 8(6), 515–533.
- Hermans, D., Houwer, J. D., & Eelen, P. (2001). A time course analysis of the affective priming effect. *Journal of Cognition and Emotion*, 15(2), 143–165.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281–313). New York, NY: Academic Press.
- International Business Machines. (2015). *International Business Machines SPSS statistics for Windows, Version 23.0*. Armonk, NY: Author.
- İnan, E. (2016). *The relations between parental attitudes, guilt, shame, and self-compassion and differentiation of guilt-prone and shame-prone individuals in terms of their responses and expectations: A mixed study*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Janoff-Bulman, R., Sheikh, S., & Hepp, S. (2009). Proscriptive versus prescriptive morality: Two faces of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 521–537.
- Kandiyoti, D. (1997). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar: Kimlikler ve toplumsal dönüşümler*. İstanbul: Metis.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153–164.
- Kochanska, G., Forman, D., Aksan, N., & Dunbar, S. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 19–34.
- Koehn, A. J., & Kerns, A. K. (2018). Parent-child attachment: Meta-analysis of associations with parenting behaviors in middle childhood and adolescence. *Attachment & Human Development*, 20(4), 378–405.
- Köksal, F. ve Gençdoğan, B. (2007). Depresif olanlar ile olmayanların suçluluk, utanç ve öfke tarzlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 163–175.
- Kugler, K., & Jones, W. H. (1992). On conceptualizing and assessing shame and guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 318–327.
- Lewis, M. (1998). Emotional competence and development. In D. Pushkar et al. (Eds.), *Improving competence across the lifespan* (pp. 27–36). New York, NY: Plenum.
- Lewis, H. B. (1987). Introduction: shame the 'sleeper' in psychopathology, the role of shame. In H. B. Lewis (Ed.), *Symptom formation* (pp. 1–28). London, UK: Lawrence Erlbaum.

- Lickel, B., Schmader, T., Curtis, M., Scarnier, M., & Ames, D. R. (2005). Vicarious shame and guilt. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8, 145–147.
- Luoma, J., Guinther, P., Potter, J., & Cheslock, M. (2017). Experienced-based versus scenario-based assessments of shame and guilt and their relationship to alcohol consumption and problems. *Substance Use & Misuse*, 52(13), 1692–1700.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction, socialization, personality and social development. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 1–101). New York, NY: Willey.
- Malatesta-Magai, C. Z., & Dorval, B. (1992). Language, affect, and social order. Minnesota Symposia on child psychology. In M. Gunnar & M. Maratsos (Eds.), *Modularity and constraints in language and cognition* (pp. 139–178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Michl, P., Meindl, T., Meister, F., Born, C., Engel, R. R., Reiser, M., & Hennig-Fast, K. (2014). Neurobiological underpinnings of shame and guilt: A pilot fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2, 150–157.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183–196.
- Mintz, G., Etengoff, C., & Gryzman, A. (2017). The relation between childhood parenting and emerging adults' experiences of shame and guilt. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2908–2920.
- Murray, K. M., Ciarrocchi, J. W., & Murray-Swank, N. A. (2007). Spirituality, religiosity, shame and guilt as predictor of sexual attitudes and experiences. *Journal of Psychology and Theology*, 35(3), 222–234.
- Nunes, F. & Mota, C. P. J (2017). Parenting styles and suicidal ideation in adolescents: Mediating effect of attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 734–747.
- Ögelman, H., G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143–152.
- Özer, M. (2011). *Suçluluk-utanç, bağlanma, algılanan ebeveynlik (anne) tarzı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulları Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ö. (2005). *İstanbul H tipi cezaevinde kalan ergenlerde suçluluk-utanç duygusunun değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Parisetto-Sparks, A., Bufferd, S. J., & Klein, D. N. (2015). Parental predictors of children's shame and guilt at age 6 in a multimethod, longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 46(5), 721–731.
- Parkinson, B., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471–485.
- Ruckstaetter, J., Sells, J., Newmeyer, M. D., & Zink, D. (2017). Parental apologies, empathy, shame, guilt, and attachment: A path analysis. *Journal of Counseling and Development*, 95(4), 389–400.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68–78.

- Sayı, M., Uçanok, Z. ve Güre, A. (2002). Erken ergenlik döneminde duygusal gereksinimler, aileyle çatışma alanları ve benlik kavramı: Betimsel bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(3), 155–166.
- Schaefer, E., S., & Bell, R. Q. (1959). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29, 339–361.
- Schmader, T., & Lickel, B. (2006). The approach and avoidance function of guilt and shame emotions: Comparing reactions to self-caused and other-caused wrongdoing. *Motivation and Emotion*, 30(1), 42–55.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2012). An attachment perspective on morality: Strengthening authentic forms of moral decision making. In P. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 257–274). Washington, U.S.: APA.
- Sheikh, S., & Janoff-Bulman, R. (2010a). The ‘shoulds’ and ‘should not’ of moral emotions: A self-regulatory perspective on shame and guilt. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 213–224.
- Sheikh, S., & Janoff-Bulman, R. (2010b). Tracing the self regulatory bases of moral emotions. *Emotion Review*, 2(4), 386–396.
- Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child Maltreatment*, 10(4), 324–336.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Kendall, S., Folk, J. B., Meyer, C. R., & Dearing, R. L. (2014). Children’s proneness to shame and guilt predict risky and illegal behaviors in young adulthood. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(2), 217–227.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240–246.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Tangney, J. P. (1995). Shame and guilt in interpersonal relationships. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 114–139). New York, NY: The Guildford Press.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. (2002). *Shame and guilt*. New York, NY: The Guildford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Tipper, S. P. (1985). The negative priming effect: Inhibitory priming by ignored objects. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A Human Experimental Psychology*, 37(4), 571–590.
- Uskul, A. K., Cross, S. E., Sunbay, Z., Gercek-Swing, B., & Ataca, B. (2012). Honor bound: The cultural construction of honor in Turkey and the northern US. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 1131–115.
- Walter, J. L., & Bumaford, S. M. (2006). Developmental changes in adolescents’ guilt and shame: The role of family climate and gender. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 321–338.
- Yau, J., & Smetana, J. D. (2003). Adolescent-parent conflict in Hong Kong and Shenzhen: A comparison of youth in two cultural content. *International Journal of Behavioral Development*, 2(3), 201–211.
- Zhu, R., Wu, H., Xu, Z., Tang, H., Shen, X., Mai, X., & Liu, C. (2017). Early distinction between shame and guilt processing in an interpersonal context. *Social Neuroscience*, 17, 1–14.

54-66 Aylık Çocuklarda Olumlu Sosyal Yalan Davranışı ile Zihin Kuramı ve Yönetici İşlevlerin Bağlantıları

The Relationships Between Children's Prosocial-Lie Telling Behavior, Theory of Mind and Executive Functions in 54-66 Months

Neslihan Oğuz¹, Hatice Şeyma Kara¹



Bu çalışmanın bir kısmı, 20. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde (15-17 Kasım 2018, Ankara) poster olarak sunulmuştur. Araştırmaya katkıları için Dr. Sema Karakelle'ye ve Dr. Tolga Yıldız'a teşekkür ederiz.

¹Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Hatice Şeyma Kara,
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta/E-mail: haticeseymakara@ogrii.edu.tr
haticeseymakara@outlook.com

Geliş tarihi/Received: 26.02.2018

Kabul tarihi/Accepted: 11.10.2018

Atf/Citation: Oğuz, N. ve Kara, H. Ş. (2018). 54-66 aylık çocuklarda olumlu sosyal yalan davranışı ile zihin kuramı ve yönetici işlevlerin bağlantıları. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 129-154. <https://doi.org/10.26650/SP398724>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı olumlu sosyal yalan davranışının (beyaz yalan) zihin kuramı ve yönetici işlevlerle olan bağlantılarının 54-66 aylık çocuklarda incelenmesidir. Katılımcı grubu, İstanbul ilinde yer alan beş okul öncesi devlet ve özel eğitim kurumundaki 54-66 aylık (4.5 - 5.5 yaş) 96 çocuktan (54 erkek, 42 kız) oluşmaktadır. Çocukların olumlu sosyal yalan davranışı iyi resim-kötü resim görevi ve hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması ile ölçülmüştür. Zihin kuramı ölçümünde görünüş gerçeklik görevi, beklenmedik içerik görevi ve beklenmedik yer değişikliği görevi; yönetici işlevlerin bileşenlerinden bilişsel esneklik ölçümünde boyut değiştirerek kart eşleme görevi, inhibisyonel kontrol ve çalışma belleği ölçümünde ise gündüz gece görevi kullanılmıştır. Sonuçta inhibisyonel kontrol ile hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasının takas aşaması arasındaki ilişki haricinde diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca çocukların olumlu sosyal yalan söyleme davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılan iyi resim-kötü resim görevinde yalan söyleme oranları ile hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasındaki oranların oldukça farklı değerler aldığı gözlenmiştir. Katılımcılar küçük ve büyük çocuklar olarak iki ayrı yaş grubuna ayrıldığında -yaş kontrol edildiğinde- ise görece küçük çocuklarda (4.5 - 5 yaş) inhibisyonel kontrol ile iyi resim-kötü resim görevi arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Büyük çocuklarda (5 - 5.5 yaş) ise yalan davranışı ile bilişsel becerilerin bağlantısı bulunmamışken uygulamaya bağlı farklılığın bulunması sebebiyle motivasyonel faktörlerin olumlu sosyal yalan davranışında etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bilişsel becerilerin küçük çocukların olumlu sosyal yalan davranışında hem gerekli hem de yeterli olduğu; fakat yaş arttıkça bilişsel becerilerin yeterli olmaktan çıkıp sosyal ve motivasyonel faktörlerin devreye girdiği yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Olumlu sosyal yalan, beyaz yalan, zihin kuramı, yönetici işlevler

ABSTRACT

This research examined the relationship between prosocial lie-telling behavior, theory of mind, and executive functions in children aged 54–66 months. The sample consists of 96 children (54 boys, 42 girls) aged 54–66 months (4.5–5.5 years) enrolled at five public schools and private schools in Istanbul. The children’s prosocial lie-telling behavior is tested by the good and bad drawing task and the disappointing gift paradigm. Two false belief tasks and one appearance-reality task were used to measure theory of mind (ToM). Along with the measures for theory of mind, working memory, cognitive flexibility, and inhibitory control were measured by the dimensional change card sort (DCCS) and day-night Strooplike test, respectively. As a result, there was no significant differences between the children’s cognitive scores (ToM, DCCS, Stroop) and pro-social lying tasks. However, there were significant predictive relationships with the DCCS and the disappointing gift paradigm’s swap condition. When age was controlled, Stroop and prosocial lie-telling in the good and bad drawing task correlated significantly in young children. White-lie-telling scores are differentiated, according to researchers, in older children. Thus, it is thought that social and motivational factors may affect children’s prosocial behavior. In this study, the disappointing gifts paradigm and good and bad drawing tasks were used to measure children’s prosocial lie-telling behavior, and it was discovered that there were quite different values for children’s lying rates.

Keywords: Prosocial lie-telling, white-lie-telling, theory of mind, executive functions

EXTENDED ABSTRACT

In daily life, there are times when most people say that they liked a meal in order not to hurt the feelings of the person who served them, even if they did not really like it. In such cases, these lies should be regarded as a *prosocial lie* (white lie). To tell a successful lie, children have to be able to prevent the right information, produce false information, and remember the components of these lies. Thus, two components of executive functioning, working memory and inhibitory control, are associated with white-lie-telling (Gombos, 2006). In addition, cognitive flexibility may be directly related to the lie behavior because all lie-tellers need to be able to relocate cognitively between the reality and the lies they propose (Talwar, Crossman, & Wyman, 2017).

The current study examined children’s theory of mind (ToM) and executive function (EF) in relation to prosocial lying among children 54–66 months. It is thought that the child who can understand the mental state of the other person can use this skill to manipulate someone else’s mental state. On the other hand, it is thought that the child should have acquired the skills of mental transition (cognitive flexibility), intellectual retention (working memory), and correct information suppression (inhibitory control) between true and false information in order to be able to tell a prosocial lie. For these reasons, children with better developed executive functioning skills and theory of mind understanding will be more likely to tell a white lie.

Method

Participants

The sample of the study was consisted of 94 children at 54 - 66 months (42 girls, 54 boys) from five preschools in Istanbul. The mean age of children was 60.88 ($SS = 3.07$).

Measures

Good and Bad Drawing Task. For the measurement of children's white lie telling behavior good and bad drawing task (modified version) was used (Warneken & Orlins, 2015). The lowest point and the highest point of good and bad drawing task were 0 and 1 respectively.

The Dimensional Change Card Sort (DCCS). This task which is thought to measure the transition ability (cognitive flexibility) from one rule to another (Yıldız & Akbaş, 2017) is developed by Frye, Zelazo, and Palfai (1995). The lowest point and highest of DCCS were calculated as 0 and 6 respectively.

Day and Night Strooplike Test. This test has been developed by Gerstadt, Hong and Diamond (1994) in order to measure children's inhibitory control and working memory. The lowest point and highest of the test were calculated as 0 and 16 respectively.

Theory of Mind (ToM). For the measurement of ToM; Appearance-Reality task, Unexpected Content Task and Change of Location Task were used. The lowest point and the highest point of ToM were 0 and 7 respectively.

Disappointing Gift Paradigm. Another pro-social lie telling was observed using a disappointing gift paradigm which was developed Saarni (1984). The lowest point and the highest point of the task were 0 and 1 respectively.

Procedure

Participants were tested in one session. In the session "good and bad drawing, DCCS, ToM tasks, Strooplike test and disappointing gift paradigm" were applied respectively.

Results

The bivariate correlation results showed that there was only significant relationships with Strooplike and disappointing gift paradigm's swap condition ($r(94) = -.20, p < .05$). When analysed using a linear regression disappointing gift paradigm's swap condition as

the predicted variable, Strooplike was only significant predictor ($R^2 = .04$, $F(1, 94) = 4.00$, $p < .05$). When age was controlled young children's (4.5-5 age) Strooplike scores predicted pro-social lie telling in good and bad drawing task ($R^2 = .14$, $F(1,30) = 5.20$, $p < .05$). In addition, older children's (5-5.5 age) lie telling behaviour changed from experimenter ($\chi^2(1) = 17.75$, $p < .001$).

Among participants, 52.1% of children in the good and bad drawing task, 2.1% of children in the disappointing gift paradigm and 51% of children in the disappointing gift paradigm's swap condition told prosocial-lie.

Discussion

In this study, a negative relationship was found between the inhibitory control and the swap condition of the disappointing gift paradigm. While there is a link between pro-social lie behavior and cognitive skills in young children, there is no link between white lie and cognitive skills in older children. However because of the older children's lie telling behaviour changed from experimenter it is thought that motivational factors are effective in white-lie telling. In this study, first order ToM skills were measured instead of secondary ToM which were thought to have been acquired at 6 years of age (Perner, & Howes, 1992), because the sample was composed of children aged 4.5-5.5 years. However, there was no significant relationship between pro-social lie behavior and primary ToM. From these findings, it can be assumed that there are other predictive factors for children's pro-social lying behavior at below 6 years of age, instead of ToM.

“Kötü niyetle söylediğiniz bir gerçek,
uydurabileceğiniz bütün yalanlardan daha acımasızdır.”

William Blake

Erken yaşlardan itibaren çocuklar, çoğu toplumsal bağlamda dürüst olmaları öğretisiyle sosyalleşirler. Bununla birlikte, aynı zamanda alıcı için önemsiz veya zarar verici olabilecek bazı sosyal durumlarda salt gerçeği bildirmemeleri gerektiği de açıkça veya dolaylı olarak öğretilmektedir (Popliger, Talwar ve Crossman, 2011). Bu, ahlaki öğretilerle sosyal etkileşimlerin gereklilikleri arasında paradoksal bir duruma sebep olmaktadır. Kişiler bir yandan yalan söylememeleri gerektiği fikrine sahip olup bunu diğerinden de beklerken bu fikri her zaman davranışlarına yansıtmaıazlar. Böylece yalan, günlük hayatta sıradan bir olgu haline gelmiş olur.

Çocuklarda yalan söyleme davranışı son yıllarda çocukların sosyal-bilişsel gelişimini anlamadaki teorik sonuçları nedeniyle gelişim psikologlarının gittikçe daha fazla dikkatini çeken bir olgu haline gelmiştir (Talwar ve Lee, 2008). Vazoyu kırdığı halde kırmadığını söyleyen çocuğun yalan davranışı ile annesinin yaptığı ve aslında tadını beğenmediği limonatayı beğendiğini söyleyen çocuğun yalan davranışı aynı gibi görünse de literatürde bu davranışlar ele alınırken yalanın mahiyeti ile ilgili bir ayırım ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yalan iki ana başlık altında ele alınabilir. Birincil tip yalanlar, ahlak kurallarını ihlal eden yalanlardır çünkü kişi genelde başkasını utandırmak veya zarar vermek pahasına olsa bile kendine fayda sağlama amacıyla yalan söylemektedir (Xu, Bao, Fu, Talwar ve Lee, 2010). Öz yönelimli motivasyonlarla söylenen bu yalanlar “anti-sosyal yalan (bencil yalan)” olarak tanımlanmakta, ilişkileri ve toplumu yıkıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir (Bok, 1978). Literatürde anti-sosyal yalan davranışını araştıran deneysel çalışmalar bulunmaktadır (örn., Lewis, Stanger ve Sullivan, 1989; Talwar ve Lee, 2002a). Tipik olarak anti-sosyal yalan üzerine yapılan bu deneysel araştırmalar *cezbetmeye direnme paradigmasını (temptation resistance paradigm)* kullanarak çocuğun kabahatini gizleme davranışını ölçmeyi hedeflemektedir. Bu paradigmda araştırmacı odadan çıkmadan önce çocuğa arkasındaki oyuncuğa bakmamasını söyler. Bu sayede çocuğun kural ihlal etmesine –arkasındaki oyuncuğa bakmak- olanak sağlar. Daha sonra deneyci odaya döndüğünde çocuğa oyuncuğa bakıp bakmadığını sorar. Çocukların yaklaşık %80-90’ının tek başına kaldıkları zaman arkalarına dönüp oyuncuğa bakmalarına rağmen “Hayır, arkamı dönmedim” dediği düşünüldüğünde bu paradigmanın çocuklara yalan söylemeleri için doğal bir fırsat yarattığı söylenebilir (Polak ve Har-

ris, 1999). Böyle bir durumda insanlar yanlış davranışlarını gizlemek ve başkalarını kendi kişisel kazançları doğrultusunda kandırmak için anti-sosyal yalan söyleyerek dinleyiciyi doğrudan bencil amaçlarla aldatırlar (Warneken ve Orlins, 2015). Fakat günlük hayatta insanlar her zaman bireysel fayda sağlamak amacıyla yalan söylememektedir. Örneğin çoğu insanın, ikram edilen bir yemeği beğenmediği halde karşısındakini kırmak için beğendiğini söylemek durumunda kaldığı zamanlar olmuştur. Bu gibi durumlarda söylenen yalanlar, anti-sosyal yalandan farklı olarak ikincil bir yalan türü olan *olumlu sosyal yalan (beyaz yalan)* kapsamında değerlendirilmelidir. Bu durumlarda kişi, diğerlerine zarar vermek amacından ziyade onları utançtan korumak, kendileri hakkında daha iyi hissettirmek ya da körü körüne gerçeği söylemenin kaba olabileceği durumlarda kibar olmak adına yalana başvurur (Warneken ve Orlins, 2015). Bencil yalanlar gibi beyaz yalanlar da dinleyiciyi aldatmak amacıyla kullanılan yanlış ifadelerdir. Ancak önemli olan nokta, altta yatan niyetin farklılaşmasıdır.

Beyaz yalanlar, çocukların başkalarıyla etkileşim ve ilişki kurmaları için gerekli olan sosyal becerileri öğrenme (Talwar, Gordon ve Lee, 2007) ve sofistike sosyal bilişlerini sosyal amaçlar için nasıl kullandıklarını (Warneken ve Orlins, 2015) araştırmada ilginç bir olgudur. Buna karşın literatürde olumlu sosyal yalanla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Olumlu sosyal yalan davranışının incelenmiş olduğu bir çalışmada (Saarni, 1984) *hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması (dissapointing gift paradigm)* kullanılmıştır. Bu paradigmanda çocuklarda istenen bir ödülü alma beklentisi oluşturulmuş fakat çocuklara hayal kırıklığına uğratan bir hediye verilmiştir. Daha küçük yaştaki çocuklar –özellikle erkek çocuklar- istenmeyen bir hediye aldıklarında olumsuz davranış gösterirken; daha büyük çocuklar –özellikle kız çocuklar- olumlu davranış sergileme eğiliminde olmuşlardır. Williams, Kirmayer, Simon ve Talwar (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması kullanılmış ve çalışmanın sonucunda 99 çocuğun %71.71'inin hayal kırıklığı yaratan hediye beğendikleri yönünde yalan söylediği bulunmuştur.

Pipe ve Wilson (1994) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise, 6 yaşındaki 88 ve 10 yaşındaki 88 çocuğun çiftler halinde bir “sihirbaz” ile yapay bir etkileşime girmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada çocuklar sihirbazın bir çift eldiven üzerine mürekkep döküğünü görmüş ve sihirbazın başının belaya girmemesi için onlardan bunu bir sır olarak

saklamaları istenmiştir. Daha sonra olay hakkında soru sorulan 6 yaş çocuklarının %40'ının, 10 yaş çocuklarının ise %16'sının kazayı bilmelerine rağmen bunu sözel olarak reddettikleri gözlenmiştir.

Diğer yandan 3 ve 7 yaş çocuklarında beyaz yalan davranışını ölçme amacıyla Talwar ve Lee (2002b) tarafından *ters ruj görevi (reverse rouge task)* kullanılmıştır. Çocuklardan deneycinin fotoğrafını çekmesi istenmiş ardından deneyci tarafından “*Fotoğraf için iyi görünüyor muyum?*” sorusu sorulmuştur. Deney koşulunda deneycinin burnunda görünür bir ruj izi varken; kontrol koşulunda deneycinin burnunda herhangi bir iz bulunmamaktadır. Fotoğraf çekildikten sonra deneyci odadan çıkmış ve hâlihazırda odada bulunan işbirlikçi, çocuğun çektiği fotoğrafı alarak çocuğa “*Fotoğrafta iyi görünüyor mu? (deneyci)*” sorusunu sormuştur. Deney koşulundaki 65 çocuktan 55'inin deneyciye iyi görüldüğünü söylediği halde işbirlikçiye deneycinin iyi görünmediğini söylediği bulunmuştur.

Tüm bunlara ek olarak Warneken ve Orlins (2015) deneycinin üzgün veya nötr yüz ifadesine büründüğü koşullarda çocukların olumlu sosyal yalan davranışındaki farklılaşmayı *iyi resim-kötü resim (good and bad drawing)* göreviyle incelemişlerdir. İki farklı deneycinin yer aldığı bu çalışmada Deneyci 1 çocuktan elinde bulunan resim destesini iyi resimler ve kötü resimler olarak ikiye ayırmasını istemiş ve odadan çıkmıştır. Ardından elinde kendi çizdiği resimler bulunan Deneyci 2 ile beraber odaya dönmüş ve bu noktada iki farklı koşul oluşturulmuştur. Birinci koşulda Deneyci 2 kötü resim çizdiğini belirterek üzgün bir yüz ifadesine bürünmüş; daha sonra Deneyci 1, çocuğa “*Belki onun (Deneyci 2) daha iyi hissetmesi için bir şeyler yapabilirsin*” diyerek odadan çıkmıştır. İkinci koşulda ise Deneyci 2 kötü resim çizdiğini fakat bunu umursamadığını belirterek nötr bir yüz ifadesine bürünmüş; bu defa Deneyci 1, çocuğun Deneyci 2 ile biraz konuşması için odadan ayrılmıştır. Deneyci 1 odada yokken Deneyci 2 “*Benim resmimi hangi tarafa koyacaksınız?*” veya çocuk resimleri ayırdıktan sonra “*Benim resmimi hangi tarafa koydun?*” sorusunu sorarak çocukların beyaz yalan söyleyip söylemeyeceklerini sınamıştır. Çalışmanın sonuçları 7 yaş ve üstü çocukların nötr koşula kıyasla üzgün koşulda daha fazla olumlu sosyal yalan söyleme eğilimde olduklarını, 5 yaşındaki çocukların ise beyaz yalan söylediklerini fakat bu davranışın koşullara göre değişmediğini ortaya koymuştur.

Bu çerçevede, yapılan araştırmalar küçük yaşlardan itibaren olumlu sosyal yalan davranışının görülebileceğini ortaya koymaktadır (örn., Pipe ve Wilson, 1994; Saarni,

1984; Talwar ve Lee 2002b; Warneken ve Orlins, 2015). Yönetici işlevler (executive functions) ve zihin kuramı (Theory of Mind) gibi bilişsel becerilerin de 4 yaş civarında ve eşzamanlı olarak geliştiği (Carlson, Moses ve Breton, 2002) göz önüne alındığında, olumlu sosyal yalan davranışı ile bu beceriler arasında bir ilişki olabileceği düşünülebilir (örn., Hsu ve Cheung, 2013; Talwar, Crossman ve Wyman, 2017; Williams, Moore, Crossman ve Talwar, 2015).

Mevcut çalışmada olumlu sosyal yalan davranışının zihin kuramı ve yönetici işlevlerle olan bağlantılarının 54-66 aylık çocuklarda incelenmesi hedeflenmektedir. Literatürdeki çalışmaların çoğunluğunda olumlu sosyal yalan davranışının 7 yaş ve üzeri gruplarda incelendiği görülmektedir (Popliger ve ark., 2011; Xu ve ark., 2010). Bu çalışmada ise olumlu sosyal yalan davranışı daha önce nispeten az çalışılan 7 yaş öncesi grupta incelenerek bu yaş grubunun olumlu sosyal yalan becerilerine dair fikir edinilmesini sağlayacaktır. Ayrıca çalışmanın Türkiye’de gerçekleştirilecek olması olumlu sosyal yalan görevlerinin farklı kültürlerde işleyişine dair bilgi vermesi bakımından önemli bir nitelik taşımaktadır. Ek olarak diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada çocukların olumlu sosyal yalan söyleme davranışlarını ölçmek amacıyla iki farklı görev kullanılması, Türkiye örnekleminde görevlerin kullanılabilirliğinin karşılaştırılmasına olanak sağlaması bakımından değerlidir.

Zihin Kuramı

Zihin kuramı; fiziksel dünya, somut davranışlar ve zihinsel durumlar arasındaki bağlantıların çocuklar tarafından nasıl kavrandığı ve bu kavrayışta ortaya çıkan değişimlerin incelendiği, yani küçük çocukların düşünce sistemlerinin nasıl işlediğine dair yeni yanıtların ortaya konmasını amaçlayan bir çalışma alanıdır (Wellman, 2002). Bu doğrultuda yapılan çalışmalara göre, zihin kuramını edinen kişi, kendisinin ve ötekilerin kanı, niyet, istek gibi zihinsel durumlarını anlayabilen; zihinsel olarak bunları temsil edebilen ve diğerlerinin kendisinininkinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilen yetilerine sahip olan bireydir (Schneider, Schumann ve Sodian, 2005). Örneğin, zihin kuramını edinmemiş bir çocuğun saklambaç oynarken görünür bir yere saklanmasını ele alırsak; bu çocuk, kendi zihnini ve diğerini henüz tam anlamıyla ayrı olarak temsil edemediğinden o, diğerini görmediği sürece diğerinin de onun görmediğini düşünür. Yanlış kanılarla ilgili yapılan 178 araştırmanın incelendiği bir meta-analiz çalışmasında, zihin kuramı başarısının 3.5 yaşından küçük çocuklarda daha çok şans faktörü ile açıklanabileceği, buna karşın bu başarının 4 yaştan sonra şans üstü bir başarı ile açıklanabileceği

belirtilmiştir (Wellman, Cross ve Watson,2001). Kısacası, insanların yanlış kanılara sahip olabildiklerine yönelik anlayışın çocuklarda 4 yaş civarında gelişmeye başladığı ve 6 yaşından önce birincil düzey zihin kuramı becerilerini kazanmış oldukları kabul edilmektedir (Karakelle, 2012).

Lee'ye (2013) göre kişinin yalan, biziatihi başarılı yalan söylemesi için kendisinin ve diğerinin zihinsel durumunu anlaması gerekmektedir. Bu sebeple zihin kuramı becerisinin hem anti-sosyal hem de olumlu sosyal yalan davranışının özünde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Fakat kendini korumaya yönelik (anti-sosyal) yalanlar daha ilkel olan birincil zihin kuramı (false belief understanding) becerisiyle ilişkilendirilirken (Williams ve ark., 2015); Broomfield, Robinson ve Robinson (2002) daha üst düzey olan ikincil zihin kuramının (second-order false belief reasoning) olumlu sosyal yalanla ilişkili olabileceğini görüşünü desteklemiştir. Benzer şekilde, Talwar ve arkadaşları (2017) da yaptıkları araştırmada yüksek zihin kuramı puanlarının her iki yalan davranışı türü ile de ilişkili olduğunu gözlemiştir. Diğer yandan Hsu ve Cheung (2013) anti-sosyal yalan ile ikincil zihin kuramı arasında bağlantı kurarken; beyaz yalanın yorumlayıcı zihin kuramı (interpretive Theory of Mind) -çocuğun zihnini yorumlayıcı bir etken olarak görüp zihninin aynı bilgiyi farklı şekillerde yorumlamasına izin vermesi ile ilişkili olduğunu düşünmektedir.

Kısacası ötekinin zihinsel durumlarını anlayabilen çocuğun bu becerisini başkasının zihinsel durumunu manipüle etmek için de kullanabileceği düşünülmektedir. Yani bir çocuğun zihin kuramı becerisini edinmiş olmasının bu çocuğun olumlu sosyal yalan davranışında önemli bir yordayıcı etken olabileceğini söylemek mümkündür.

Yönetici İşlevler

Yönetici işlevler kavramı, belirli zihinsel fenomenlere, hatta neredeyse tüm yüksek zihinsel işlevlere bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir (Yıldız, 2013). Yönetici işlevler inhibisyonel kontrol, çalışma belleği, planlama, bilişsel ya da davranışsal esneklik, hata tespiti ve düzeltme ile gibi çeşitli bilişsel bileşenleri içermektedir (Stuss, 2011).

Şemsiye bir kavram olan yönetici işlevlerin önemli bileşenlerinden bilişsel esneklik (cognitive flexibility), günlük yaşamda değişen çevrenin taleplerine göre davranışlarımızı şekillendirmemizi sağlar. Buna ek olarak esneklik; etkili problem çözme, yaratıcılık ve bilinçli duygu, düşünce, davranış kontrolünü mümkün kılar (Kloo, Perner, Aichhorn ve Schmidhuber, 2010). Kısacası bilişsel esneklik, bir şeyi birden fazla şekilde

düşünebilme yetisi olarak düşünülebilir. Bir çocuğun bir matematik problemini iki farklı şekilde çözerken veya farklı kavramlar arasındaki ilişkiyi bulurken içinde bulunduğu bilişsel süreç, esneklik becerisinin kullanmasına örnek olarak gösterilebilir.

Çalışma belleği (working memory) terimi birçok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlansa da kişinin zihninde geçici olarak bilgi tutma ve işleme kabiliyeti anlamında kullanılır (Baddeley, 1986). Geçici depolama ve bilginin manipüle edilmesi için kullanılan çalışma belleği; öğrenme, anlama, muhakeme ve diğer bilişsel süreçlerde merkezi bir rol oynar (Gathercole, 2008, Akt: Sayar ve Turan, 2012). Buradan hareketle örneğin Türkçe testinde paragraf okuyan bir çocuğun bu paragrafı anlaması, bununla ilgili bilgiyi aklında tutması ve bu bilgiyi kullanarak paragrafla alakalı soruları cevaplayabilmesi için çalışma belleği yetisini kullanması gerektiği düşünülebilir.

Potansiyel olarak engelleyici düşünce süreçlerini veya eylemlerini bastırma yeteneği olarak tanımlanabilecek inhibisyonel kontrol (inhibitory control), insan zihninin bebeklikten yaşlılığa kadar bilişsel işlevselliğin çeşitli yönleriyle ilişkilendirilen önemli bir bileşeni olarak görülür (Hasher ve Zacks, 1988). İki dilli bireylerde iki dilin de aktive olmasına rağmen sadece tek bir dilin üretilmesi amacıyla hedeflenmeyen dilin bastırılması, inhibisyonel kontrol becerisinin kullanımına örnek olarak gösterilebilir (Gutten-tag, Haith, Goodman ve Hauch, 1984). Ayrıca bu becerinin çocukların duygularını düzenlemelerini ve dürtüsel davranmalarını önlemeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir (The Understood Team, 2017). İnhibisyonel kontrolde çocuklukta sürekli gelişme izlenirken, zihin kuramında da hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönem olan okul öncesi dönemde dikkat çekici değişim örüntüleri izlenir. Çocuklarda inhibisyonel kontrol yetisinin ölçüldüğü çalışmalarda (örn., Carlson, Moses ve Hix, 1998; Zelazo, Müller, Frye ve Marcovitch, 2003) 3 yaşından küçük çocukların kuralı anlamalarına rağmen inhibisyonel kontrol görevlerinde eylemlerini engellemekte zorluk çektikleri; oysa 3 yaşından büyük çocukların ve çoğu 4 yaşındaki çocuğun bunu seçici olarak yapabildiği gözlenmiştir (Reed, Pien ve Rothbart, 1984).

Çocukların yalan söyleme becerilerinin ortaya çıkışı ve gelişiminin zihin kuramı yetisiyle beraber yönetici işlevlerle de ilişkili olduğu düşünülmektedir (Evans ve Lee, 2013). Başarılı bir yalan söyleyebilmek için çocuklar; doğru bilgiyi engelleyebilmeli, yanlış bilgi üretebilmeli ve bu yalanların bileşenlerini hatırlayabilmelidir. Bu nedenle yönetici işlevlerin iki önemli bileşeni olan çalışma belleği ve inhibisyonel kontrol, olumlu sosyal

yalan davranışı ile ilişkilendirilir (Gombos, 2006). Ek olarak, yönetici işlevlerin bir diğer bileşeni olan bilişsel esnekliğin de yalan söyleme davranışı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. Çünkü bütün yalan söyleyen bireylerin asıl gerçeklik ile öne sürdükleri yalanlar arasında bilişsel olarak yer değiştirebilmeleri gerekmektedir (Talwar ve ark., 2017). Literatürde yönetici işlevlerle yalan arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan birinde Williams ve arkadaşları (2015) çalışma belleği ve inhibisyonel kontrolün ölçüldüğü görevlerde yüksek performans sergileyen çocukların olumlu sosyal yalan davranışı sergilediklerini gözlemiştir. Benzer şekilde Talwar ve Lee (2008) yönetici işlev becerilerinden inhibisyonel kontrol ile yalan davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öte yandan yaşın kontrol edildiği bir çalışmada nispeten küçük çocuklarda yönetici işlev becerilerinin çocukların yalan davranışını yordadığı bulunmuştur (Evans ve Lee, 2013). Bu nedenle bu çalışmada da zihin kuramı ve yönetici işlevler puanları yüksek olan çocukların olumlu sosyal yalan söylemeleri beklenmiştir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde yer alan beş okul öncesi devlet ve özel eğitim kurumundaki 54 - 66 aylık (4.5 - 5.5 yaş) 96 çocuk (54 erkek, 42 kız) oluşturmaktadır. Çocukların 47'si devlet (23 erkek, 24 kız), 49'u özel eğitim kurumuna (31 erkek, 18 kız) devam etmektedir. Uygun yaş aralığındaki çocuklar belirlenmiş ve okul yönetimin izniyle seçkisiz olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Erkek çocukların yaş ortalaması 61.18 ay ($SS = 3.17$); kız çocukların yaş ortalaması ise 60.5 aydır ($SS = 2.93$).

Veri Toplama Araçları

Olumlu Sosyal Yalan Görevleri.

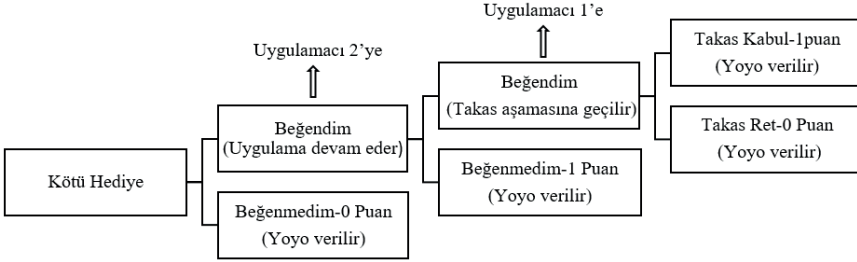
İyi Resim- Kötü Resim Görevi. Bu çalışmada çocukların olumlu sosyal yalan davranışını ölçmek amacıyla Warneken ve Orlins (2015) tarafından geliştirilen iyi resim-kötü resim görevinden yola çıkarak oluşturulmuş yeni bir görev kullanılmıştır. Warneken ve Orlins (2015) yaptıkları pilot çalışmada yaşça küçük çocukların seyrek olarak spontane beyaz yalan söylediklerini bu yüzden asıl çalışmada deneyci tarafından çocuğu beyaz yalana yönlendirmek amaçlı bir teşvik kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ise teşvikle yalan davranışının ortaya çıkışı olağan bulunduğundan bu davranışın spontane ortaya çıkıp çıkmayacağı incelenmek istenmiş ve orijinal çalışmada yer alan teşvik ve

modelleme manipülasyonu kaldırılıp daha yalın bir resim görevi kullanılmıştır. Ek olarak Warneken ve Orlins'in (2015) çalışmasına yöneltlen eleştirilerden biri deneycinin kötü çizilmiş resme sahip olmasına rağmen mutlu bir yüz ifadesi takındığında çocuğun deneycinin duygu durumunu korumak amacıyla yalan söyleyip söylemeyeceğine de bakılması gerektiği şeklindedir (Ceci, Burd ve Helm, 2015). Bu doğrultuda Warneken ve Orlins (2015) hali hazırda nötr ve üzgün yüz ifadesi için olumlu sosyal yalan davranışı gözlemlendiğinden bu çalışmada da mutlu yüz ifadesi kullanılarak söz konusu öneri değerlendirilmiştir. Görevde 1 adet mor, 1 adet sarı kutu; 9 adet iyi çizilmiş ev, araba, çiçek resmi ve 8 adet kötü çizilmiş ev, araba, çiçek resmi kullanılmıştır. Kutular, katılımcının kutunun içini rahatça görebileceği bir şekilde masaya sabitlenmiştir. İlk olarak Uygulamacı 1 çizimleri çocuğa göstermiş ardından kutuların rengini sormuştur. Sonrasında Uygulamacı 1 çocuğa oyunun kuralını şöyle ifade etmiştir: “*Şimdi seninle bir resim oyunu oynayacağız. Bu oyunda tüm iyi çizilmiş resimler sarı; tüm kötü çizilmiş resimler mor kutuyu gider.*” Ardından Uygulamacı 1 üç farklı örnek test çizimini çocukla birlikte ayırmış ve çocuğun geriye kalan on dört adet çizimi ayırması için odadan ayrılmıştır. Tüm çizimler sırası dengelenmiş -aynı kategoride bulunan çizimlerin üst üste en fazla iki defa gösterileceği- bir şekilde sunulmuştur. Çocuğun çizimleri ayırmasını yaklaşık 1 dakika bekledikten sonra Uygulamacı 1, elinde Uygulamacı 2'nin çizdiğini söylediği üç adet kötü çizilmiş resimle odaya dönmüş ve “*Bak bunları da Uygulamacı 2 (Uygulamacı 2'nin adını söyleyerek) çizmiş, bunları da iyi çizilmiş resimler ve kötü çizilmiş resimler olarak ikiye ayırır mısın?*” diyerek ikinci defa odadan çıkmıştır. Daha sonra Uygulamacı 2 heyecanlı bir şekilde odaya girmiş ve çocuğa mutlu bir yüz ifadesi ile kötü resim kutusunu göstererek “*Aa bu kutu iyi resim kutusu mu? Benim resimlerimi iyi resim kutusuna mı koydun?*” demiştir. Bu aşamada “*Evet*” cevabını veren çocuğa 1 puan; “*Hayır*” cevabını veren çocuğa ise 0 puan verilmiştir. Toplamda iyi resim-kötü resim görevinden alınabilecek en düşük puan 0; en yüksek puan ise 1'dir.

Hayal Kırıklığına Uğratan Hediye Paradigması. Çocukların beyaz yalan davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılan bir diğer görev ise Saarni (1984) tarafından geliştirilen hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasıdır. Bu görevde Uygulamacı 2 diğer tüm görevleri tamamladıktan sonra çocuğa “*Benimle oyun oynadığın için teşekkür ederim, şimdi senin için seçtiğim bir hediyem var.*” demiştir. Ardından 17 çocukla yapılan pilot çalışma ile belirlenmiş olan kötü hediye (1 adet kırık kalıp sabun) paketlenmiş bir şekilde çocuğa verilmiştir. Daha sonra Uygulamacı 2 herhangi bir bahane ile odadan çı-

karak çocuğun hediyeği tek başınayken açmasını sağlamıştır. Uygulamacı 2 odaya döndüğünde çocuğa “*Hediyeğ nasıl/ Hediyeğ nasıl bulduğ?*” sorularından bir tanesini sormuştur. “*Beğenmedim.*” cevabını veren çocuklara yine pilot çalışma ile belirlenen iyi hediye yoyo (slinky) verilip uygulama sonlandırılırken “*Beğendim.*” cevabını veren çocuklarla uygulamaya devam edilmiş ve ek olarak iki soru daha sorulmuştur: “*Hediyeğ nesini beğendin?*” ve “*Hediyeğle ne yapmayı düşünüyörsün?*”. Ardından Uygulamacı 2, ikinci defa herhangi bir bahaneyle odadan çıkmış ve hemen sonrasında Uygulamacı 1 elinde hediye paketi ile odaya girmiştir. Çocuğa “*Aa hediyeğ mi aldın, ben de sana hediyeğ almıştım (elindeki hediyeğ göstererek), senin hediyeğ ne?*” demiş ve çocuğun Uygulamacı 2 tarafından verilen hediyeğ Uygulamacı 1’e göstermesi beklenmiştir. Çocuk, hediyeğini gösterdikten sonra “*Hediyeğ nasıl?*” sorusu sorulmuştur. Puanlama ise şöyledir: Uygulamacı 2’ye direkt olarak kötü hediyeğ beğenmediğini belirten çocuğa 0 puan; Uygulamacı 2’ye beğendiğini beyan edip Uygulamacı 1’e beğenmediğini söyleyen çocuğa ise 1 puan verilmiştir. Hem Uygulamacı 2’ye hem de Uygulamacı 1’e kötü hediyeğ beğendiğini beyan eden çocuklarla takas aşamasına geçilmiştir. Takas aşaması 3. bir görev olarak değil hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasının devamı niteliğindedir. Yapılan pilot çalışmada çocukların hediye görevinde sözel olarak yalan bildiriminde bulunmadıkları fakat yüz ifadelerinden ve mimiklerinden kötü hediyeğ beğenmedikleri fark edilmiştir. Yani çocukların büyük çoğunluğu iki araştırmacıya da yalan söylemeyi devam ettirmiştir. Bu doğrultuda hediye görevine ek olarak çocukların kötü hediyeğ beğenmediklerini ikinci araştırmacıya sözel olarak beyan edebilmeleri için takas aşaması getirilmiş ve çocuğa takas teklif edilmiştir. Dolayısıyla takas aşaması 1. Uygulamacıya yalan söylemeye devam eden çocuklar için geçerlidir. Bu aşamada çocuğa takas şöyle teklif edilmiştir: “*Hediyeğ başka bir hediyeğle değıştirmek ister misin?*”. “*Evet.*” yanıtını veren çocuğa nedeni sorulmuş ve bu defa kötü hediyeğ beğenmediğini belirtmesi halinde çocukla takas yapılarak uygulama sonlandırılmıştır. “*Hayır.*” yanıtını veren çocuğa ise Uygulamacı 1, iyi hediyeğ kutusundan çıkararak göstermiş ve takas teklifini yinelemiştir. “*Hayır.*” yanıtını veren çocukların tamamı iyi hediyeğ gördükten sonra kötü hediyeğden vazgeçmiştir. Böylece bütün çocukların odadan yoyo olarak çıkması sağlanmıştır. Takas aşamasında takas yapmak isteyip bunun nedenini kötü hediyeğ beğenmediği şeklinde açıklayan çocuklara 1; takas yapmak isteyip bunun nedenini açıklayamayan çocuklara ise 0; takas yapmak istemeyen veya takas teklifini iyi hediyeğ gördükten sonra kabul eden çocuklara da 0 puan verilmiştir (çünkü bu çocuklar kötü hediyeğ beğenmediklerini önceki hiçbir aşamada sözel olarak beyan etmemişlerdir).

Kıscacası hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması ve takas aşamasından alınabilecek en yüksek puan 1, en düşük puan ise 0'dır. Puanlama Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Hayal Kırıklığına Uğratan Hediye Paradigmasında Puanlama

Yönetici İşlev Görevleri.

Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE; The Dimensional Change Card Sort [DCCS]). Bir kuraldan diğerine geçiş becerisini (bilişsel esneklik) ölçtüğü düşünülen (Yıldız ve Akbaş, 2017) boyut değiştirerek kart eşleme görevi ilk defa Frye, Zelazo ve Palfai (1995) tarafından kullanılmıştır. Görevde 2 adet siyah özdeş kutu, hedef kartı olarak 1 büyük mavi tavşan, 1 büyük kırmızı gemi; test kartı olarak ise 7 adet küçük kırmızı tavşan ve 7 adet küçük mavi gemi kullanılmıştır. Büyük kartlar, yan yana yerleştirilen 2 kutunun hemen başlarına, çocuğun karşıdan rahatça görebileceği bir şekilde sabitlenmiştir. Uygulamacı 2 ilk olarak çocuğa hedef kartlarını tanıtmış ardından ilk eşleme kuralını açıkça ifade etmiştir. “Şimdi seninle bir kart oyunu oynayacağız. Bu bir renk oyunu. Renk oyununda tüm maviler buraya (soldaki kutuyu göstererek), tüm kırmızılar ise buraya (sağdaki kutuyu göstererek) gider.” Ardından 2 farklı örnek test kartı eşlemesini çocukla birlikte yapmıştır. Sonrasında test aşamasına geçilmiş ve çocuktan sonraki altı kartı belirtilen kurala göre tek tek yerleştirmesi beklenmiştir. Uygulamacı 2, her kart eşlemesinden önce kuralı tekrar etmiş: “Unutma, renk oyununda maviyse buraya, kırmızıysa buraya gider. Bu kırmızı/mavi, o zaman nereye gider?” ve aynı test kartını üst üste en fazla 2 defa göstermiştir. Katılımcı, ilk kural aşamasındaki altı kartın hepsini yerleştirdikten sonra ikinci aşamaya geçilmiştir. Bu aşama ikinci kural aşamasıdır. Katılımcıya bundan sonra test kartlarının eşlenmesindeki yeni kural şöyle ifade edilmiştir: “Şimdi seninle yeni bir oyun oynayacağız. Artık renk oyunu oynamayacağız. Şimdiki oyunumuzun adı şekil oyunu. Şekil oyununda tüm tavşanlar buraya (sağdaki kutuyu göstererek), tüm gemiler ise buraya (soldaki kutuyu göstererek) gider.” Bu aşamada örnek eşleme uygulaması yapılmadan “Bu tavşan/gemi, o zaman nereye gider?” sorusu

sorularak ikinci kural aşaması uygulanmıştır. Katılımcının cevaplarına örnek test kartı eşlemeleri haricinde olumlu veya olumsuz hiçbir geribildirim verilmemiştir. BDKE puanı hesaplanırken ilk aşamada beş veya altı kartı doğru eşleyen çocuklara 1; beş karttan daha az doğru eşleme yapan çocuklara ise 0 puan verilmiştir. İlk aşamada 0 puan alan çocukların ikinci aşama puanları 0 olarak hesaplanmış; 1 puan alan çocuklara ise ikinci aşamada doğru eşledikleri her kart için 1'er puan verilmiştir. Böylece alınabilecek en yüksek BDKE puanı 6, en düşük BDKE puanı ise 0'dır.

Gündüz/Gece Görevi (GGG) (Day and Night Strooplike Test). İnhibisyonel kontrol ve çalışma belleğini ölçmek amacıyla Gerstadt, Hong ve Diamond (1994) tarafından geliştirilen bu görevde, çocuklardan aynı anda 2 kuralı akıllarında tutmaları ve gösterilen karttaki imgenin temsil ettiği ifade yerine zıt anlam taşıyan ifadeyi -ki bu ifade aynı zamanda da diğer kartın temsil ettiği ifadedir- söylemesi beklenmektedir. Görevde özdeş 9 adet üstünde parlak sarı güneş bulunan beyaz gündüz kartı ve 9 adet üstünde ay ve yıldızlar bulunan siyah gece kartı kullanılmıştır. Uygulamacı kuralı çocuğa şöyle ifade etmiştir: “*Şimdi seninle başka bir oyun oynayacağız. Bu bir tersler oyunu. Bu oyunda bu kartı (gündüz kartını göstererek) her gördüğünde “Gece” demeni istiyorum, tekrar edelim beraber (çocuğun söylemesi beklenir) “Gece”; bu kartı (gece kartını göstererek) her gördüğünde ise “Gündüz” demeni istiyorum, tekrar edelim beraber (çocuğun söylemesi beklenir) “Gündüz”.*” Çocuk deneme kartlarının her ikisini de doğru yanıtlarsa test aşamasına geçilmiştir. Fakat doğru yanıtlayamazsa kurallar tekrar edilmiş ve deneme uygulaması baştan alınmıştır (oyunun kuralı en fazla 3 kere tekrarlanabilir). Test aşamasına geçen çocuğa kartlar şu sıra ile gösterilmiştir: gece-gündüz-gündüz-gece-gündüz-gece-gece-gündüz-gündüz-gece-gündüz-gece-gece-gündüz-gece-gündüz. GGG puanı çocuğun doğru yanıtladığı her bir kart sayısıdır. Alınabilecek en yüksek GGG puanı 16, en düşük GGG puanı ise 0'dır.

Zihin Kuramı Görevleri.

Görünüş Gerçeklik Görevi. Zihin kuramı ölçümünde daha önce Yağmurlu, Berument ve Çelimli (2005) ve Karakelle'nin (2012) araştırmalarında da kullanılan görevlerden yararlanılmıştır. Görünüş gerçeklik görevi, görünüşü ile gerçekliği farklı olan nesnelere kullanılarak çocuğun nesnenin temsili kimliği ile gerçek kimliği arasında ayırım yapabilmesini ölçmek amacıyla Flavell, Flavell ve Green (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu uygulamada birer adet ruj görünümlü kalem; balık görünümlü çakmak ve çikolata görünümlü kalem kutusu kullanılmıştır. Nesnelere çocuklara ruj-balık-çikolata sı-

rası ile gösterilmiş ve her bir nesne için ilk olarak “*Bu nedir?*” sorusu sorulmuş ve daha sonra çocuğa nesnenin gerçek işlevi gösterilmiştir. Bu aşamada çocuktan da nesnenin gerçek işlevini isimlendirmesi beklenmiştir. Daha sonra 2 test sorusu sorulmuştur: “*Bu (nesneyi göstererek) X gibi mi görünüyor yoksa Y gibi mi görünüyor?*” (temsili kimlik) ve “*Peki aslında tam olarak bu bir X midir yoksa Y midir?*” (gerçek kimlik). Görünüş gerçeklik görevinde bir nesnenin temsili veya gerçek kimliklerinden en az birinin bilinmediği durumda 0 puan; hem temsili hem gerçek kimliğinin doğru belirlenmesi durumunda ise 1 puan verilmiştir. Her nesnenin görünüş ve gerçeklik puanı ayrı hesaplanmış ardından bu puanlar toplanarak görünüş-gerçeklik toplam puanı elde edilmiştir. Görünüş- gerçeklik testinden alınabilecek en yüksek puan 3, en düşük puan ise 0’dır.

Beklenmedik İçerik Görevi. Beklenmedik içerik görevi, çocuğun bir nesneyi temsil etmesi ve daha sonra nesnenin kendisinde gerçek bir değişim olmadığı halde bu temsili değiştirmesini değerlendirmek amacıyla Perner, Leekam ve Wimmer (1987) tarafından geliştirilmiştir. Görevde birkaç kalem ve çocukların iyi bildiği bir şeker kutusu kullanılmaktadır. Bu çalışmada ülkemizde çocuklar tarafından bilinirliği yüksek olması sebebiyle bonibon kutusu kullanılmıştır (Karakelle, 2012). Önceden kalemler konulmuş olan bonibon kutusu çocuğa gösterilerek içinde ne olduğu sorulmuştur. Çocuğun bonibon, şeker, çikolata, jelibon ve benzeri bir cevap vermesi beklenmiştir. Ardından, çocuktan kutunun kapağını açıp içine bakması istenmiş ve içinde kalem olduğunu görüp söyledikten sonra, kutunun kapağı kapatılarak 1 test sorusu sorulmuştur: “*Şimdi sınıftan A’yı (arkadaşının adı) çağırırsak, ona böyle kapağı kapalıyken göstersek, sonra içinde ne olduğunu sorsak, sence kalem mi der yoksa bonibon mu der?*” Bu görevde yöneltilen bir test sorusuna verilen yanlış cevap 0, doğru cevap 1 olarak puanlanmıştır. Böylece beklenmedik içerik testinden alınabilecek en yüksek puan 1, en düşük puan 0’dır.

Beklenmedik Yer Değişikliği Görevi. Bu görev kendi ile başkasının kanılarını birbirinden ayırt etmeyi ve ikinci bir kişinin zihin durumuna atıfta bulunmayı değerlendirmek amacıyla Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından geliştirilmiştir. Uygulamada 2 küçük boy bebek; 1 küçük mavi, 1 küçük sarı kutu ve küçük kırmızı bir top kullanılmıştır. Uygulama esnasında çocuğa malzemeler tanıtıldıktan sonra, “*Bu Ali (bebeği göstererek), Ali odasında topuyla oynuyormuş, sonra topunu mavi kutunun içine koymuş sonra da bahçeye çıkmış. O yokken Ayşe odaya gelmiş, topu almış, onunla oynamış, çıkarken de topu sarı kutunun içine koymuş.*” şeklinde bir hikâye anlatılmıştır. Bu aşamada 2 kontrol sorusu sorulmuştur: “*Ali topu nereye koymuştu?*” ve “*Ayşe topu*

nereye koymuştu?”. Daha sonra “*Ali odasına dönmüş ve topuyla oynamak istiyormuş.*” denilmiş ve 3 test sorusu çocuğa sorulmuştur. “*Ali topunun nerede olduğunu biliyor mu yoksa bilmiyor mu?*” (bilgi sorusu); “*Ali topunun nerede olduğunu düşünüyor?*” (düşünme sorusu) ve “*Ali topunu nerede arayacak?*” (eylem sorusu). Son olarak hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla 2 kontrol sorusu daha sorulmuştur: “*Top gerçekten nerede?*” ve “*Top önceden neredeydi?*”. Hikâye anlatılırken aynı zamanda bebekler uygun şekilde hareket ettirilerek canlandırılmıştır. Eğer katılımcı çocuğun ismi Ali ya da Ayşe ise bebeklerin ismi Emine ve Hakan olarak değiştirilmiştir. Kontrol sorularını doğru cevaplamayanların toplam puanları 0 olarak alınmıştır. Kontrol sorularını doğru cevaplayanların ise üç test sorusundan her birine verdikleri doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. Sonuç olarak, beklenmedik yer değişikliği görevinden alınabilecek en yüksek puan 3, en düşük puan ise 0’dır. Toplam zihin kuramı puanı, beklenmedik yer değişikliği görevi, beklenmedik içerik görevi ve görünüş-gerçeklik görevinden alınan puanlar toplanarak hesaplanmıştır. Alınabilecek en yüksek zihin kuramı puanı 7, en düşük zihin kuramı puanı ise 0’dır.

İşlem

Veri toplama süreci her iki kadın araştırmacı tarafından beraber yürütülmüş ve araştırmacılar eşit sayıda çocuğa uygulama yapmıştır. Uygulama öncesinde iki uygulamacı da çocukla tanışmış ve çocuğa “*Bugün senin için yeni oyunlar getirdik, bizimle oyun oynar mısın?*” demiştir. Sonrasında Uygulamacı 2 “*O zaman siz Uygulamacı 1 (uygulamacının adı söylenir) ile oyun oynayın, ben de dışarıda resim yapayım.*” diyerek odadan ayrılmıştır. Uygulamacı 1 iyi resim- kötü resim görevinin prosedürünü yerine getirdikten sonra diğer tüm görevler Uygulamacı 2 tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuklar bütün görevlerde olumlu sosyal yalanı Uygulamacı 2’ye söylemişlerdir. Çocuklar anaokulundaki boş ve sessiz bir odaya bireysel olarak alınarak yaklaşık 15 dakika süren tek bir oturumda test edilmiştir. Bu oturumda sırasıyla iyi resim-kötü resim, BDKE, zihin kuramı görevleri, GGG ve hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması uygulanmıştır. Tüm veriler 12 gün içerisinde toplanmıştır.

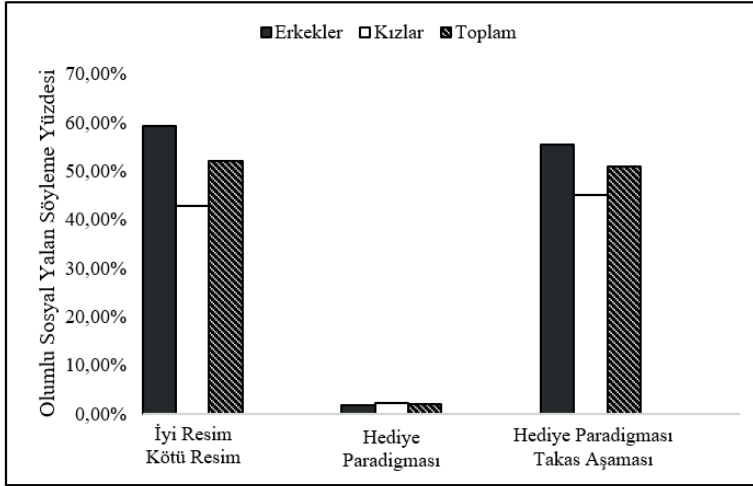
BULGULAR

Bu araştırmanın amacı zihin kuramı ve yönetici işlevler ile olumlu sosyal yalan davranışı arasındaki bağlantıları incelemektir. İlk olarak değişkenlere ait betimsel istatistikler incelenmiş ve bu değerlere ait sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerinin Temel Betimsel Özellikleri

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Yaş	96	60.88	3.07
Zihin Kuramı	96	4.08	2.11
Boyutsal Kart Eşleşmesi	96	4.59	2.33
Gündüz-Gece Görevi	96	12.28	4.12

Çocukların olumlu sosyal yalan söyleme oranları incelendiğinde ise, çocukların iyi resim-kötü resim görevinde %52.1, hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasında %2.1, hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasının takas durumunda ise %51 oranında beyaz yalan davranışı sergiledikleri gözlenmiştir (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. İyi Resim-Kötü Resim, Hayal Kırıklığına Uğratan Hediye Paradigması ve Takas Aşamasında Çocukların Olumlu Sosyal Yalan Söyleme Yüzdeleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda normal dağılım sağlandığı için değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon değeri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur. Tabloya göre, zihin kuramı toplam puanı ile BDKE toplam puanı arasında orta güçte ve yüksek düzeyde anlamlı ($r(94) = .33, p < .001$), zihin kuramı toplam puanı ile GGG puanı arasında orta güçte ve düşük düzeyde anlamlı ($r(94) = .24, p < .05$) ve zihin kuramı toplam puanları ile yaş arasında orta güçte ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($r(94) = .22, p < .05$).

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Matris

	1	2	3	4	5	6	7
1. Yaş	-						
2. Zihin Kuramı	.22*	-					
3. Boyutsal Kart Eşleşmesi	.16	.33**	-				
4. Gündüz-Gece Görevi	.05	.24*	.14	-			
5. İyi Resim-Kötü Resim	-.18	-.12	-.16	-.16	-		
6. Hediye Paradigması	.07	.06	.08	.11	-.15	-	
7. Takas Aşaması	-.07	-.06	.00	-.20*	-.02	.14	-

* $p < .05$, ** $p < .001$.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda iyi resim-kötü resim görevi puanı ve hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması puanının; zihin kuramı toplam puanı, GGG toplam puanı ve BDKE puanı ile ilişkilerinin anlamsız olduğu bulunmuştur. Buna karşın GGG puanı ile hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması takas aşaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r(94) = -.20, p < .05$). GGG'nin olumlu sosyal yalan söyleme davranışında açıkladığı varyansı görebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, GGG görev puanının, hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması takas aşamasındaki olumlu sosyal yalan söyleme davranışının %4'ünü yordadığı görülmüştür ($R^2 = .04, F(1, 94) = 4.00, p < .05$).

Araştırmada incelenen değişkenlerin yaşla beraber değişim göstermesi sebebiyle gelişimin kritik olduğu bu katılımcı grubunda olumlu sosyal yalan davranışı ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin yaş grupları arasında farklılaşabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple katılımcılar küçük ve büyük çocuklar olarak iki ayrı gruba ayrılmış ve korelasyon analizleri tekrarlanmıştır. Yaşın kontrol edildiği bu koşulda görece küçük çocuklarda (4.5 - 5 yaş) GGG puanı ile iyi resim-kötü resim görevi arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r(30) = -.38, p < .05$). Uygulanan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda küçük çocuklarda GGG görev puanının iyi resim-kötü resim görevindeki olumlu sosyal yalan davranışının %14'ünü yordadığı bulunmuştur ($R^2 = .14, F(1, 30) = 5.20, p < .05$).

Tüm örneklem üzerinden yapılan analizde uygulamaya bağlı farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(1) = 16.69, p < .001$). Bu farklılığın Warneken ve Orlins'in (2015) çalışmasındaki "görece büyük çocuklarda alıcının yüz ifadesi gibi sosyal motivasyonel faktörlerin çocukların beyaz yalan davranışında etkili olduğu" bulgusuna benzer bir sebepten kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda yaş kontrol edilerek

ki-kare analizi uygulanmış ve büyük çocukların (5 - 5.5 yaş) iyi resim-kötü resim görevinde olumlu sosyal yalan söyleme davranışlarının uygulamacıya göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ($\chi^2(1) = 14.07, p < .001$).

TARTIŞMA

Bu çalışmada 54 - 66 aylık çocuklarda olumlu sosyal yalan davranışının zihin kuramı ve yönetici işlevlerle olan bağlantılarını incelemek hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, olumlu sosyal yalan davranışını ölçmek amacıyla kullanılan iki farklı görev arasında farklılaşma olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bulguları zihin kuramı ile beyaz yalan söyleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde zihin kuramı gelişiminin çocukların olumlu sosyal yalan davranışını öngördüğünü ortaya koyan çalışmalarda (Hsu ve Cheung, 2013; Talwar ve ark., 2007; Williams ve ark., 2015), daha üst düzey bir zihin kuramı becerisi olan ikincil zihin kuramı veya yorumlayıcı zihin kuramı ölçülerek olumlu sosyal yalan davranışının incelendiği görülmüştür (Broomfield ve ark., 2002; Williams ve ark., 2015). İkincil zihin kuramı becerisi Perner ve Howes'a (1992) göre 6 yaş civarında gelişmektedir. Bu çalışmada ise katılımcı grubu 4.5 - 5.5 yaşındaki çocukları kapsadığından bu gruba uygun olan birincil zihin kuramı becerisi ölçülmüş ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, 6 yaş öncesinde görülen olumlu sosyal yalan davranışının ortaya çıkması için daha ilkel olan birincil zihin kuramı becerisinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın bulgularına göre yönetici işlevler ile iyi resim-kötü resim görevindeki olumlu sosyal yalan davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmaların yönetici işlev bileşenlerinden inhibisyonel kontrolün çocukların olumlu sosyal yalan davranışını yordamadığı bulgusuyla uyumludur (Hsu ve Cheung, 2013; Talwar ve ark., 2017). Öte yandan, inhibisyonel kontrol ile hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması takas aşaması arasında negatif yönde anlamlı bir yordayıcı etki olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde yaş kontrol edildiği takdirde görece küçük çocukların yönetici işlev bileşenlerinden inhibisyonel kontrol becerisi ile -iyi resim-kötü resim görevinde- olumlu sosyal yalan davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir yordayıcı etki bulunmuştur. Bu bulgular yaş kontrol edildiği takdirde yönetici işlev bileşenlerinin beyaz yalan söyleme davranışı ile yordayıcı etkisi olduğunu gösteren çalışmalarla, ilişkinin yönü haricinde, uyumlu niteliktedir (örn., Gombos, 2006; Williams ve

ark., 2015). Bu çalışmadaki negatif bulgular, küçük çocuklarda yönetici işlev görev puanı arttıkça yalan söyleme ihtimalinin azalacağını göstermektedir. Bununla beraber yönetici işlev görev puanlarının yaşla beraber arttığı bulgusu göz önüne alındığında büyük çocuklarda küçük çocuklara göre olumlu sosyal yalan davranışının daha az görülmesi gerekmektedir (Kloo ve ark., 2010). Fakat analizlerde küçük ve büyük çocukların yalan söyleme oranları arasında bir farklılık olmadığı ve büyük çocukların yönetici işlev görev puanı yüksek olmasına rağmen yalan davranışı ile arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu durum yönetici işlev görevlerinden alınan belli bir taban puanını küçük yaş grubunda olumlu sosyal yalan davranışı için gerekli ve yeterli olduğunu; fakat yaş arttıkça (haliyle görev puanı da arttıkça) yönetici işlev becerisinin yeterli olmaktan çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla büyük yaş grubunda olumlu sosyal yalan davranışının ortaya çıkması için literatürdeki genel kanının aksine sosyal ve motivasyonel faktörler gibi farklı ilişkisel süreçlerin de devreye girdiği görüşü akla gelmektedir.

Araştırmada olumlu sosyal yalan davranışının uygulamacıya göre farklılaştığı fakat bu farklılığın yalnızca büyük çocuklarda meydana geldiği görülmüştür. Görülen bu farklılık büyük çocukların olumlu sosyal yalan söylemelerinde motivasyonel faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Çocuklar, tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi bilişsel becerileri her ne kadar gelişmiş olursa olsun yalan söylerken aslında karşıdakinin zihinsel durumuna atıf yapmaktan ziyade, sosyal bağlamı ve yalanın gerekliliğini değerlendiriyor olabilirler. Yani yalan söylemelerini karşıdakinin duygu durumu, fiziksel çekiciliği, ses tonu, yüz ifadesi, fiziksel özellikleri, alacağı geri bildirim gibi faktörler etkiliyor olabilir. Bu yaklaşım Moore ve MacGillivray'nin (2004), yaptıkları çalışmada ortaya attıkları 4.5 yaştan itibaren özgeci paylaşma davranışının bilişsel becerilerden çok bireysel ve motivasyonel faktörlere bağlı olarak görülebileceği görüşüyle uyumludur. Benzer şekilde Warneken ve Orlins'in (2015) çalışmasında çocukların alıcının üzgün bir yüz ifadesine sahip olduğu durumda nötr bir yüz ifadesine göre daha fazla olumlu sosyal yalan söylemiş olmaları da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu durumda görece büyük çocuklarda özgeci bir davranış olan olumlu sosyal yalan davranışının daha çok bireysel ve motivasyonel faktörler ile açıklanabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Kısacası küçük çocuklarda olumlu sosyal yalan davranışı ile bilişsel becerilerin bağlantısı bulunurken; -uygulamacıya bağlı farklılığın olmaması sebebiyle- yalan davranışıyla motivasyonel faktörlerin arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Büyük çocuklarda ise bunun aksine beyaz yalan davranışı ile bilişsel becerilerin bağlantısı bulunmamışken

uygulamacıya bağlı farklılığın olması sebebiyle motivasyonel faktörlerin olumlu sosyal yalan davranışında etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocukların olumlu sosyal yalan söyleme davranışlarını ölçmek amacıyla iyi resim-kötü resim görevi ile hayal kırıklığına uğratan hediye paradigması kullanılmış, çocukların yalan söyleme oranlarının oldukça farklı değerler aldığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında, artan replikasyon çalışmaları belli görevlerin tekrar etmediği ya da temsil ediciliği tartışmalı olabilecek örneklerde tekrar ettiğini göstermektedir (Crivello ve Poulin-Dubois, 2018). Hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasında olumlu sosyal yalan davranışının sözel olarak gösterilmemiş olması da replikasyon sorunu tartışmaları kapsamında değerlendirilebilir. Görevin tekrarlanmamasının sebebi hediye kavramına yapılan atıfların veya toplumsal öğretilerin kültürden kültüre farklılaşması olabilir. Örneğin; bir toplumda ebeveynlerin çocuklarını kibar olma öğretisiyle yetiştirdiğini varsayarsak bu çocuklar kötü bir hediye alsalar dahi kibar olmak amacıyla yalan söyleyeceklerdir. Aynı şekilde ne kadar kötü olursa olsun bir hediye aldıklarında yapılan atıf sebebiyle bunu yine de bir kazanç olarak değerlendirecek ve olumlu sosyal yalan davranışı sergileyecektir. Bu çalışmanın pilot uygulaması esnasında da bu durumlara benzer şekilde çocukların kötü hediyeyi beğenmemelerine rağmen iki uygulamacıya da beğendim demeye devam ettikleri fark edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasına takas durumu ekleyerek olumlu sosyal yalan davranışının sözel olarak gözlemlenebilir hale gelmesini sağlamışlardır. Yapılan bu düzenleme ile çocukların takas durumunda yalan söyleme oranlarının iyi resim-kötü resim görevindeki yalan söyleme oranları ile birbirine çok yakın değerler aldığı görülmüştür. Bu değerler literatürdeki Warneken ve Orlins (2015) ile Xu ve arkadaşlarının (2010) çalışmalarıyla uyumlu niteliktedir. Diğer yandan, hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasının kullanıldığı çalışmalarda olumlu sosyal yalanın gözlemlendiği belirtilse de görevin esnasında çocukların olumlu sosyal yalan davranışını ölçemediği düşünülmektedir. Daha önce belirtildiği üzere söylenen yalanın beyaz yalan olarak görülebilmesi için kişinin herhangi bir bireysel fayda gözetmeksizin bu davranışı gerçekleştirmesi gerekmektedir, ki bu kazanım durumu da anti-sosyal - olumlu sosyal ayrımını sağlayan temel noktadır. Fakat söz konusu paradigmada çocuğun her koşulda bir hediye kazanımı olduğundan (iyi-kötü fark etmeksizin) olumlu sosyal yalan davranışının ölçülmediği söylenebilir. Kısacası hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasında anti-sosyal ve olumlu sosyal yalan olguları iç içe geçmektedir.

Bu araştırmanın bazı kısıtlılıkları mevcuttur. İyi resim-kötü resim görevinde iki soru ard arda sorulmuş ve tek bir yanıt beklenmiştir. Prosedürdeki bu kısıtlılık zihin kuramı ve yönetici işlevlerle olumlu sosyal yalan arasında bağlantı çıkmamasının bir kısmını açıklıyor olabilir. Bu doğrultuda gelecek araştırmalarda aynı anlamda olacak şekilde tek bir sorunun sorulması sonuçların daha güvenilir olmasını sağlayabilir. Mevcut araştırmada ortaya çıkan uygulamacıya bağlı farklılık her ne kadar olumlu sosyal yalan davranışıyla ilişkili olan motivasyonel faktörler bağlamında ele alınmış olsa da uygulamacılar, karıştırıcı değişkenler (cinsiyet, kıyafet vb.) bakımından denk tutulup uygulama tekrarlanmalı ve aynı sonuca ulaşırsa motivasyonel faktörler manipüle edilip yeni bir araştırma konusu oluşturulmalıdır. Bu çalışmanın bir diğer kısıtlılığı ise, hayal kırıklığına uğratan hediye paradigmasında çocuğa hediye hakkındaki fikri sorulurken “*Hediyen nasıl?*” (*How do you like it?*) cümlesinin kullanılmasıdır. Bazı çocuklardan alınan geribildirimler sonucunda bu ifadenin anlaşılmasında çocukların zorluk yaşadığı görülmüştür. Çocukları yönlendirebileceği düşünüldüğünden “*Hediyeni beğendin/beğenmedin mi?*” kalıplarını kullanmak da uygun görülmemiştir. Gelecek araştırmalarda diller arasındaki farklılaşmadan doğan bu sorunun giderilmesi için daha uygun bir soru cümlesinin belirlenmesi faydalı olacaktır. Önceki çalışmalarda yaş aralığının bu çalışmaya göre daha geniş tutulduğu ve dolayısıyla yaş kontrol edildiğinde gruplar arası farkın daha net olmasına olanak sağlandığı göz önüne alınmalıdır. Bu sebeple gelecek araştırmalarda daha geniş bir yaş aralığında çalışılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak bu çalışmanın iyi resim-kötü resim görevinde sadece mutlu bir yüz ifadesi kullanıldığından gelecek araştırmalarda nötr ve üzgün yüz ifadesinin de kullanılması ve spontane beyaz yalan davranışı görülmezse Warneken ve Orlins’in (2015) çalışmasının manipülasyonları ile beraber tekrar edilmesi önerilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın olumlu sosyal yalan davranışı üzerine farklı kültürde yürütülen ender ve Türkiye’de yürütülmüş ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle bu konuda yapılacak gelecek araştırmalar için bir kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bok, S. (1978). *Lying: Moral choices in public and private life*. New York, NY: Pantheon.
- Broomfiel, K. A., Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (2002). Children’s understanding about white lies. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 47–65. <http://dx.doi.org/10.1348/026151002166316>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Hix, H. R. (1998). The role of inhibitory processes in young children’s difficulties with deception and false belief. *Child Development*, 69(3), 672–691. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06236.x>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11, 73–92.
- Ceci, S. J., Burd, K. A., & Helm, R. K. (2015). Insight into children’s prosocial lies: Comment on warneken and orlins. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 271–273.
- Crivello, C., & Poulin-Dubois, D. (2018). Infants’ false belief understanding: a non-replication of the helping task. *Cognitive Development*, 46, 51–57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.10.003>
- Evan, D. L., & Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental Psychology*, 49(10), 1958–1963. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031409>
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95–120.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10(4), 483–527.
- Gathercole, S. (2008). Working memory. In J. Byrne & H. L. Roediger, III (Ed.), *Cognitive Psychology of memory Vol. 2 of learning and memory: A comprehensive reference* (ss. 33 –52). Oxford, UK: Elsevier.
- Gerstad, C. L., Hong, Y. L., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of 3 ½-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53, 129–153. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90068-X](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X)
- Gombos, V. A. (2006). The cognition of deception: the role of executive processes in producing lies. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(3), 197–214.
- Guttag, R. E., Haith, M. M., Goodman, G. S., & Hauch, J. (1984). Semantic processing of unattended words by bilinguals: A test of the input switch mechanism. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 178–188.
- Hasher, L., & Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. *Psychology of Learning and Motivation*, 22, 193–225. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60041-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60041-9)
- Hsu, Y. K., & Cheung, H. (2013). Two mentalizing capacities and the understanding of two types of lie telling in children. *Developmental Psychology*, 49(9), 1650–1659. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031128>
- Karakelle, S. (2012). Zihin kuramı gelişiminde kardeş etkisi: İkizler, tek kardeşliler ve tek çocukların karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 43–52.

- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Developtment*, 25, 208–217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.06.001>
- Lee, K. (2013). Little liars: development of verbal deception in children. *Child Development Perspectives*, 7(2), 91–96.
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25(3), 439–443.
- Moore, C., & MacGillivray, S. (2004). Altruism, prudence, and theory of mind in preschoolers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 103, 51–64. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.97>
- Perner, J., & Howes, D. (1992). “He thinks he knows”: And more developmental evidence against the simulation (role-taking) theory. *Mind & Language*, 7(1), 72–86. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00197.x>
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds’ difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125–137.
- Pipe, M. E., & Wilson, J. C. (1994). Cues and secrets: Influences on children’s event report. *Developmental Psychology*, 30(4), 515–525. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.515>
- Polak, A., & Harris, P. L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental Psychology*, 35(2), 561–568.
- Popliger, M., Talwar, V., & Crossman, A. (2011). Predictors of children’s prosocial lie-telling: motivation, socialization variables, and moral understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 373–392. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2011.05.003>
- Reed, M. A., Pien, D. L., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30(2), 131–147.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children’s attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504–1513.
- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, ses bilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 49–64.
- Schneider, W., Schumann, R., & Sodian, B. (2005). Introduction and overview. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler & B. Sodian (Ed.), *Young children’s cognitive development* (ss. 1–9). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stuss, D. T. (2011). Functions of the frontal lobes: Relation to executive functions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 759–765.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002a). Development of lying to conceal a transgression: Children’s control of expressive behavior during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436–444.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002b). Emergence of white-lie telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 160–181. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2002.0009>
- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804–810.
- Talwar, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children’s lying behaviour. *Child Development*, 79(4), 866–881.
- Talwar, V., Crossman, A., & Wyman, J. (2017). The role of executive functioning and theory of mind in children’s lies for another and for themselves. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 126–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.003>

- The Understood Team. (2017). *3 areas of executive function*. Erişim adresi: <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/executive-functioning-issues/3-areas-of-executive-function>.
- Warneken, F., & Orlins, E. (2015). Children tell white lies to make others feel better. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*, 259–270.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory-of-Mind development: the truth about false belief. *Child Development*, *70*(4), 655–684. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M. (2002). Developing a theory of mind. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (ss. 258–285). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Williams, S. M., Kirmayer, M., Simon, T., & Talwar, V. (2013). Children's antisocial and prosocial lies to familiar and unfamiliar adults. *Infant and Child Development*, *22*, 430–438. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1802>
- Williams, S., Moore, K., Crossman, A. M., & Talwar, V. (2015). The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. *Journal of Experimental Child Psychology*, *141*, 256–266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.001>
- Xu, F., Bao, X., Fu, G., Talwar, V., & Lee, K. (2010). Lying and truth-telling in children: From concept to action. *Child Development*, *81*(2), 581–596. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01417.x>
- Yağmurlu, B., Berument, S. K., & Çelimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(5), 521–537. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2005.06.004>
- Yıldız, T. (2013). Bir kelime neyi değiştirir? Boyut değiştirerek kart eşleme görevine kavramsal ağların etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, *1*(1), 1–19.
- Yıldız, T. ve Akbaş, T. (2017). Boyut değiştirerek eşleme görevinde boyutlar aynı objenin sıfatları olursa üç yaş çocuklarının performansı artar mı? *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *37*(2), 93–108.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executivefunction in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *68*(3), 1–151.

Çocukluk Çağı Amnezisi: Hatırlanan İlk Çocukluk Anısı Yaşı ile İlişkili Faktörler

Childhood Amnesia: Factors Related to the Age of First Childhood Memory

Elif Yıldırım¹, Ezgi Soncu Büyükişcan², Merve Çolak³, Sümeyye Akpınar³, Busenur Altan³



¹Dr. Öğr. Üyesi, Işık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

²Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

³Psikolog, Işık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Elif Yıldırım,

Işık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

E-posta/E-mail: elif.yildirim@isikun.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 04.07.2018

Kabul tarihi/Accepted: 17.10.2018

Atıf/Citation: Yıldırım, E., Soncu-Büyükişcan, E., Çolak, M., Akpınar, S. ve Altan, B. (2018). Çocukluk çağı amnezisi: Hatırlanan ilk çocukluk anısı yaşı ile ilişkili faktörler. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 155-170.
<https://doi.org/10.26650/SP2018-0001>

ÖZ

Çocukluk amnezisi, gelişimin erken evrelerinde üretilen otobiyografik anıların yetişkinlik döneminde tam olarak hatırlanamaması olarak tanımlanan bir durumdur. Genel olarak hatırlanan ilk anıların ortalama 3- 4 yaşa ait olduğu kabul edilse de, ilk çocukluk anısının ait olduğu yaş tartışmalıdır. Bu çalışmada genç yetişkinlerde hatırlanan ilk çocukluk anısına ait yaşın belirlenmesi ve cinsiyet, anıya ilişkin faktörler, bağlanma stilleri ve çocukluk çağı travmatik olaylarının anı yaşı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 137 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılardan hatırladıkları ilk anıyı yazmaları ve anının yaşı ile sıradanlık düzeyi, netliği, emosyonel yoğunluğu, bütünlüğü gibi anı özelliklerini değerlendiren anketi doldurmaları istenmiştir. Buna ek olarak katılımcıların erken travmatik deneyimleri ve bağlanma stilleri de değerlendirilmiştir. Katılımcıların hatırladıkları ilk çocukluk anısına ait yaşın 24 ve 95 ay arasında değiştiği ve ortalamının 52.44 ($SS = 16.77$) ay olduğu bulunmuştur. Kadın katılımcılarda ilk anı yaşının erkek katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Cinsiyete ek olarak, çocukluk çağında yaşanan ebeveynler arasındaki ilişkiye dair travmatik olayların varlığı ilk anı yaşı ile ilişkili bir diğer faktör olarak ön plana çıkmıştır. Çocukluk çağı amnezisi otobiyografik belleğin ortaya çıkışının bir işareti olarak düşünülmektedir. Bulgular cinsiyet gibi bireysel özelliklere ek olarak erken çocukluk çağı deneyimlerinin çocukluk çağı amnezisi ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bellek, çocukluk çağı, amnezi

ABSTRACT

Childhood amnesia is a state which is characterized by an inability to fully remember autobiographical memories formed in the early stages of development. Although it is generally accepted that the earliest memories belong to the ages of 3 or 4, the exact age to which the first childhood memory belongs is still debatable. This study aims to identify the age of a first childhood memory, and to investigate the effects of gender, factors related to that memory, attachment style and childhood traumatic experiences on the age of first memory. A total of 137 university students participated in the study. Participants were asked to write down their first memory and fill out a survey that asked for the age and features of the memory such as the level of ordinariness, clarity, emotional intensity, and integrity. In addition, participants' early traumatic experiences and attachment styles were assessed. The results indicated that the age to which first memory belongs ranges between 24 and 95 months, with a mean of 52.44 ($SD = 16.77$) months. The age of the earliest memory was significantly younger for women compared to men. In addition to gender, early traumatic experiences related to parents' relationships emerged as another significant predictor of the age of the earliest memory. Childhood amnesia is perceived as an indicator of the development of autobiographical memory. Our findings suggest that in addition to personal characteristics such as gender, childhood amnesia is also related to early childhood experiences.

Keywords: Memory, childhood, amnesia

EXTENDED ABSTRACT

It has been stated that the representation of memories acquired in adulthood are more stable, while memories acquired during early childhood are more vulnerable to being forgotten. This inability by adults to recollect early experiences is called "childhood amnesia" (Campbell & Campbell, 1962; Hayne & Jack, 2011). The border of childhood amnesia is considered a marker of the development of autobiographical memory. Studies suggest that adults' first memories generally belong to the first 2–8 years of life, with a mean of 3.5 years (Bauer, 2015; Tustin & Hayne, 2010). Women generally report first memories belonging to earlier years of life compared to men (Howe & Courage, 1993; Mullen, 1994). The age of first childhood memory can differ according to the type and features of the experienced event, such as the importance of the event and its emotional valence (Howe & Courage, 1993; Kihlstrom & Harackiewicz, 1982). Moreover, early childhood experiences and interactions between children and their parents can also relate to childhood amnesia (Nelson & Fivush, 2004). In this study, our goal is (1) to determine the age of first childhood memory; (2) to investigate the features related to that memory (e.g., emotional intensity, integrity, clarity); and (3) to detect the predictive effects of gender, features of memory, attachment styles, and childhood traumatic events at the age of first childhood memory.

Method

The sample consisted of 137 university students (82 women and 55 men) whose ages ranged between 18 and 30 years ($M = 21.31$, $SD = 1.94$). Participants were asked to write down

their first childhood memory and guess their approximate age at the time of that memory. They also filled out a questionnaire that asked them about the features related to their first memory, including clarity, emotional intensity, and integrity. Participants answered further questions that aimed to assess their attachment styles and early traumatic experiences.

Results

Our findings indicate that the age of first childhood memory ranged between 24 and 95 months, with a mean of 52.44 months ($SD = 16.77$). Women's first memories belonged to an earlier period of life ($M = 47.06$, $SD = 14.54$) as compared to men ($M = 60.47$, $SD = 16.80$), $t(135) = -4.970$, $p < .001$, $d = .86$. While participants who experienced domestic traumatic events such as divorce and separation had more earlier childhood memories than participants who did not experience any traumatic events in childhood ($t(39.79) = -2.447$, $p = .02$, $d = .76$), none of the features of the first childhood memory were significantly related to the child's age at the time of that memory ($p > .05$). Finally, our regression analysis revealed gender ($B = -8.495$, $SH = 3.215$) and presence of relationship-related early traumatic events ($B = -12.214$, $SH = 2.679$) as significant predictors of the age of the earliest memory ($R^2 = .18$, $F(2,134) = 16.391$, $p < .001$).

Discussion

Consistent with earlier studies suggesting that adults cannot usually recollect events that occurred before the age of 2–3 years old (Eacott & Crawley, 1998; Usher & Neisser, 1993), we found that the age of first childhood memory ranged between 2 and 8 years of age. However, our result showed a higher mean of childhood memory than in previous reports. This could be associated with the fact that most previous studies included participants from Western cultures. For instance, Wang, Conway, and Hou (2004) suggested that the age of first childhood memory is 6 months earlier among American participants as compared to Chinese participants. We also found that the age of childhood memory differed with regard to gender. Socialization processes that affect men and women differently during childhood might be responsible for this difference. In addition to gender, traumatic childhood experiences, especially events related to parents' divorce or separation were related to having first memories at an earlier point of life. Early traumatic experiences that might contribute to the development of psychiatric problems could enhance amygdala-mediated memory encoding. Thus, focusing on the relationship between childhood amnesia and early traumatic events may be important for the field of psychopathology. In conclusion, our findings suggest that there could be a critical period for the formation of autobiographical memory, and that culture and early childhood experiences may affect this time period.

Bellek, tıpkı diğer bütün kognitif beceriler gibi yaşam boyu gelişmektedir. Yetişkinlik döneminde edinilen anıların daha iyi hatırlanması ve bu anıların temsillerinin görece kalıcı olmasına karşın, gelişimin erken evrelerinde oluşturulmuş olan otobiyografik anıların sıklıkla daha hassas olduğu ve hızlı bir şekilde unutulduğu bilinmektedir. Bu fenomen “çocukluk çağı amnezisi” olarak adlandırılmaktadır (Campbell ve Campbell, 1962; Hayne ve Jack, 2011). Çocukluk çağı amnezisinin bitiminin otobiyografik belleğin ortaya çıkışının bir işareti olduğu düşünülmektedir (Bauer, 2015). Otobiyografik bellek sisteminin ortaya çıkış ve tamamlanma süreçleri ve bu süreçlerle ilişkili faktörlere odaklanan çalışmalar literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada da hatırlanan ilk çocukluk çağı anısının ait olduğu yaşın ve bu yaşla ilişkili faktörlerin incelenmesi üzerinden çocukluk çağı amnezisinin sınırlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çocukluk çağı amnezisine yönelik ortaya atılan teorilerin bir kısmı, genel ya da belirli bir kognitif yetersizlik nedeniyle erken çocukluk anılarının oluşturulmadığını öne sürmektedir. Örneğin Olson ve Newcombe (2014), çocukların deneyimledikleri epizodik olayların bileşenlerini (zaman, mekan, aktörler gibi) bütünleştiremediğini belirtmiştir. Howe ve Courage (1993) çocukların kendilik kavramlarının yetersiz olduğunu öne sürmüş, Nelson ve Fivush (2004) ise, bu fikri gelişimsel süreçteki anlatıcı yapı kurma becerisi ile ilişkilendirerek geliştirmiştir. Buna ek olarak, çocukluk çağı amnezisini hipokampusteki olgunlaşma (Bauer, 2015) ve hippokampal konum (space) ve ızgara hücreleri (grid cells) ile bağlantılandıran açıklamalar da mevcuttur (Glenberg ve Hayes, 2016). Bazı teoriler ise erken çocukluk anılarının oluştuğunu fakat emosyonel, kognitif ve linguistik nedenlere bağlı olarak ilerleyen süreçte bu anıların geri çağılamadığını öne sürmektedir (Davis ve Rovee-Collier, 1983; Freud, 1953).

Kullanılan metodolojiye göre değişmekle birlikte, yetişkinlerde hatırlanan ilk anının 2 - 8 yaş aralığına ait olduğu ve ortalama 3,5 yaşa ait anıların yetişkinlik döneminde hatırlanan ilk anılar olduğu belirtilmektedir (Bauer, 2015; Tustin ve Hayne, 2010). Çalışmalar kadınların erkeklere kıyasla daha erken yaş dönemine ait anılar rapor ettiğini göstermektedir (Howe ve Courage, 1993; Mullen, 1994), fakat cinsiyet farkı olmadığını belirten sonuçlar da mevcuttur (örn., Wang, 2011; West ve Bauer, 1999). Buna ek olarak, kültürler arası farklılıklar da söz konusudur. Bireyselliğin baskın olduğu batı toplumlarında, kolektivizmin baskın olduğu doğu toplumlarına kıyasla ilk anının yaşamın daha erken yıllarına ait olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Wang, Conway ve Hou, 2004). Türkiye’de yapılan az sayıdaki çalışma da benzer sonuçlara işaret etmekte-

dir (Canbolat, 2010; Çeven, 2011; Demircan, 2012; Ece, Demiray ve Gülgöz, 2018; Şahin-Acar, Bakır ve Kus, 2017).

Hatırlanan ilk anı yaşı, deneyimlenen olayın sıradanlık düzeyine ve özelliklerine göre de değişebilmektedir. Örneğin kardeş doğumu ve hastanede yatma gibi olayların 2 - 3 yaş öncesinde gerçekleşse bile hatırlanabildiği gösterilmiştir (Eacott ve Crawley, 1998; Usher ve Neisser, 1993). Hudson, Fivush ve Kuebli (1992), tekrarlayan gündelik olayların temsillerinin senaryolaştığını ve bu senaryoların gelişimin erken evrelerinden itibaren kurulmaya başladığını belirtmiştir. Anıya ilişkin sıradanlık düzeyine ek olarak, yetişkinlerin ifade ettikleri ilk anlarının daha çok güçlü emosyonel tepkilerin verildiği olayları içerdiği de gözlenmektedir (Dudycha ve Dudycha, 1993; Howe ve Courage, 1993; Kihlstrom ve Harackiewicz, 1982). Bazı çalışmalar hatırlanan ilk anların daha çok olumlu deneyimler içerdiğini öne sürerken (örn., Kihlstrom ve Harackiewicz, 1982) başka çalışmalarda ifade edilen ilk anların daha çok olumsuz deneyimlere dayandığı belirtilmiştir (Howe ve Courage, 1993; Joseph, 2003). Hatırlanan anının parçalı olması ya da bir epizodu tanımlamasının da hatırlanan ilk anının ait olduğu yaş dilimini etkileyen faktörler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Bruce ve ark., 2005).

Anıya ait özelliklere ek olarak, anıya ait hatırlatıcıların varlığının (Davis ve Rovee-Collier, 1983) ve anıya dair ebeveyn ile olan etkileşimin (Nelson ve Fivush, 2004) de çocukluk çağı amnezisi ile ilişkisi olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca aile içi iletişim ve etkileşimin niteliği ve niceliği ile ilişkili olan güvenli ya da güvensiz bağlanma tiplerinin de çocukluk çağı amnezisi üzerinde etkili olabileceği varsayılmaktadır fakat bu bağlanma tiplerinin etkileri tartışmalıdır (Siegel, 1999). Güvenli bağlanmanın daha bütünlüklü ve organize çocukluk anlarıyla ilişkili olduğu belirtilse de, güvensiz bağlanma tiplerinin etkileri konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır.

Her ne kadar erken deneyimlere dair anılar hızla unutulsa da, açık olarak hatırlanmayan bu anıların kısmi izlerinin ilerideki işlevselliği etkileyebileceği belirtilmektedir (Li, Callaghan ve Richardson, 2014). Diğer bir taraftan, otobiyografik belleğin de bir parçasını oluşturduğu deklaratif (açık) belleğe ait kayıt, saklama ve geri getirme süreçlerinin altında yatan bilişsel kapasitenin 3 - 4 yaşından önce gelişmediği düşünülmektedir (Josselyn ve Frankland, 2012). Bellek için oldukça önemli olan hipokampus ve korteks gelişimi ve olgunlaşması da bu sürece dahildir (Knoth ve ark., 2010; Sierra, Encinas ve Maletic-Savatic, 2011). Bu nedenle çocukluk çağı amnezisinin bitişi ve dolayısıyla otobiyografik belleğin başlangıcının incelenme-

sinin ve bu süreci etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmada, 18 - 30 yaş arasındaki gençlerin (1) hatırladıkları ilk anılarının ait olduğu yaşın belirlenmesi ve anının emosyonel yoğunluk, bütünlük, netlik gibi özelliklerin incelenmesi ile (2) anıya ilişkin özelliklerin, çocuk-ebeveyn etkileşiminin ve çocukluk travmalarının hatırlanan ilk çocukluk anısı yaşı üzerindeki etkisinin saptanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışmaya, Işık Üniversitesi öğrencisi olan ve kognisyonu etkileyebilecek psikoz, duygudurum bozukluğu, alkol ve madde bağımlılığı, epilepsi, kafa travması gibi nörolojik veya psikiyatrik hastalık geçmişi olmayan 137 kişi (82 kadın, 55 erkek) alınmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.31 ($SS = 1.94$) olarak bulunmuştur. Katılımcılara elektronik posta yoluyla iletilen ilanlar aracılığıyla ulaşılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere, istedikleri derste kullanabilecekleri ek 1 puan verilmiştir. Çalışma için Işık Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmış ve bütün katılımcılar bilgilendirilmiş yazılı onam formunu doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

İlk Çocukluk Anısının Sorgulanması. Çocukluk amnezisinin araştırılmasında kullanılan 4 farklı yöntem bulunmaktadır: (1) hatırlanan ilk çocukluk anısının sorgulanması, (2) tam tarihi bilinen bir olaya ilişkin bir anının sorgulanması (kardeş doğumu vb.), (3) hatırlanan tüm çocukluk anılarının sorgulanması ve (4) belirli anahtar sözcüklerle ilgili anıların sorgulanması (okul, tatil vb.). Bu çalışmada en sık kullanılan ve çocukluk çağı amnezisinin sınırlarını belirlemede etkili bir yöntem olan (Jack ve Hayne, 2007), hatırlanan ilk çocukluk anısının sorgulanması metodu kullanılmıştır. Birebir görüşme ile sözel olarak da gerçekleştirilebilen anı sorgulanması yöntemi, birebir görüşmede kağıt-kalem görevi kullanılması şeklinde uygulanmıştır. Tüm katılımcılardan, hatırladıkları ilk anıyı düşünceleri ve zaman ve anlatım açısından herhangi bir kısıtlama olmadan hatırladıkları anıyı kağıda yazmaları istenmiştir. Bu noktada katılımcılardan sadece bir anı yazmaları ya da birden fazla anı yazdıkları takdirde hangi anının ilk anı olarak değerlendirilmeye alınması gerektiğini belirtmeleri istenmiştir. Ardından katılımcılara hatırladıkları anıya dair özellikleri sorgulayan 7 soruluk bir form verilmiştir. Form, daha önceki çalışmalarda (Kingo, Berntsen ve Krøjgaard, 2013; Peterson, Grant ve Boland, 2005) kullanılan sorular baz alınarak hazırlanmıştır.

Formda yer alan 5 soru hatırlanan ilk anının özelliklerini sorgulamaktadır: (1) anının ait olduğu tahmini yaş, (2) anının netliği, (3) anının sıradanlık düzeyi, (4) anının bütünlüğü, (5) anının emosyonel yoğunluğu. 2, 3, 4, ve 5. sorular 5’li Likert tipte puanlanmıştır. Buna ek olarak, ebeveyn ile olan etkileşiminin ve anıya ait hatırlatıcının varlığının değerlendirilmesi için “Evet ya da Hayır” şeklinde cevaplanan 2 soru bulunmaktadır:

Soru 1. Anının yaşı

Anlattığınız olay gerçekleştiğinde kaç yaşındaydınız? Mümkün olduğunca tam tarih vermeye çalışın. Mümkünse olayın gerçekleştiği tarihi belirtmeye çalışın. (ay, yıl olarak)

Soru 2. Anının netliği

Anlattığınız anıyı ne kadar canlı ve net hatırladığınızı belirtiniz. (1= kesinlikle net değil; 5 = çok net)

Soru 3. Anının sıradanlık düzeyi

Anlattığınız anı sıradan bir güne mi aitti? (1= son derece sıradışı bir gün; 5= son derece sıradan bir gün)

Soru 4. Anının bütünlüğü

Anlattığınız anıyı başından sonuna kadar bütün bir halde mi hatırlıyor musunuz, yoksa parça parça yani kesintili bir şekilde mi hatırlıyorsunuz? (1= son derece kesintili; 5= son derece bütün bir şekilde)

Soru 5. Anının emosyonel yoğunluğu

Anlattığınız anının duygusal içeriğini nasıl tanımlarsınız? (1= son derece olumsuz; 5= son derece olumlu)

Soru 6. Anının paylaşımı

Anlattığınız anıyı aile bireyleriyle daha önce konuşmuş muydunuz? (Evet ya da Hayır)

Soru 7. Anıya dair hatırlatıcı

Anlattığınız anıya ait bir fotoğraf var mı? (Evet ya da Hayır)

Birden fazla anının yazılması, anı yaşının ay ve yıl olarak belirtilmemesi ve formun eksik ya da yanlış doldurulması gibi durumların önüne geçebilmek ve veri kaybını önlemek için, görüşme sonrasında araştırmacılar verileri kontrol etmiş ve gerekli düzeltmelerin yapılması için katılımcıları yönlendirmiştir. Bu şekilde 3 katılımcı yönlendirilmiştir.

Çocukluk Travmalarının Sorgulanması. Pennebaker ve Susman (1998) tarafından geliştirilen “Çocukluk Çağı Travma Ölçeği” baz alınarak, katılımcıların çocukluk döneminde yaşamış olabileceği travmatik olaylar 6 alanda incelenmiştir: (1) aile üyelerinden birinin ölümü, (2) ebeveynlerin ilişkisinde boşanma ve ayrılma gibi önemli değişimler, (3) travmatik cinsel deneyim, (4) istismar ya da saldırı gibi şiddet mağduriyeti, (5) ciddi hastalık ya da yaralanma ve (6) travmatik olabilecek diğer durumlar. Katılımcılardan bu soruları “Evet” ya da “Hayır” şeklinde cevaplamaları ve evet cevabı verilen deneyimlerin travmatik şiddetini belirtmeleri istenmiştir ($1 = \text{travmatik değil}$, $7 = \text{son derece travmatik}$).

Bağlanmanın Değerlendirilmesi. Yakın İlişkide Yaşantılar Envanteri-II (Fraleay, Waller ve Brennan, 2000; Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal, 2005) kullanılarak yetişkin bağlanma boyutları ölçülmüştür. Kaygı ve kaçınma boyutlarını değerlendiren ölçek 7’li Likert tipte puanlanan 36 sorudan oluşmaktadır. Her 2 boyut için de toplam puanlar hesaplanmış ve çalışmada bu toplam puanlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen tüm veriler SPSS ortamına aktarılmıştır (IBM, 2012). Cinsiyet, anı paylaşımı, travma mevcudiyeti gibi 2 kategorili değişkenlerin çocukluk anısının hatırlanma yaşına etkileri bağımsız örneklem *t*-testi ile incelenmiş ve etki büyüklükleri Cohen *d* değeri ile belirtilmiştir (Cohen, 1988). Ordinal değişken olan anıya dair özelliklerin anının hatırlanma yaşı ile ilişkisini saptamak amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Anı yaşı ile bağlanma boyutlarının ilişkisinin incelenmesi için ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Oldukça sıradan anıların ilk anı üzerindeki etkisini kontrol etmek için anının sıradanlık düzeyi ile ilgili maddede “oldukça sıradan” ibaresini işaretleyen kişiler çıkartılarak anı yaşı ile ilgili analizler tekrar yapılmıştır. Son olarak, ilişkili çıkan faktörlerin ilk anının ait olduğu yaşı yordayıp yordamadığının incelenmesi için çoklu lineer regresyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyine göre raporlanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada katılımcıların hatırladıkları ilk çocukluk anısına ait yaşın 24 ve 95 ay arasında değiştiği ve ortalamanın 52.44 ay ($SS = 16.77$) olduğu bulunmuştur. Anının tipi, netliği, bütünlüğü ve emosyonel içeriğine ilişkin veriler Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna ek olarak, katılımcıların %76’sı ($N = 104$), hatırladığı ilk anıya dair daha önce ebeveynleri ile konuştuğunu ve %19’u ($N = 26$) ilk anılarına ait fotoğrafları olduğunu belirtmiştir.

Tablo 1. Hatırlanan İlk Çocukluk Anısına ait Özelliklerin Katılımcılar Arasındaki Dağılımı

Hatırlanan İlk Çocukluk Anısına Ait Özellikler	Dağılım (Yüzde)
Anının Netliği	
1 Kesinlikle net değil	2 (%1.5)
2 Net değil	15 (%11)
3 Kararsızım	31 (%22.5)
4 Net	48 (%35)
5 Kesinlikle net	45 (%30)
Anının Tipi	
1 Son derece sıradışı bir güne ait	28 (%20)
2 Sıradışı bir güne ait	16 (%12)
3 Kararsızım	14 (%10)
4 Sıradan bir güne ait	26 (%19)
5 Son derece sıradan bir güne ait	53 (%39)
Anının Bütünlüğü	
1 Son derece kesintili bir şekilde hatırlıyorum	17 (%12.5)
2 Kesintili bir şekilde hatırlıyorum	26 (%19)
3 Kararsızım	44 (%32)
4 Bütün bir şekilde hatırlıyorum	29 (%21)
5 Son derece bütün bir şekilde hatırlıyorum	21 (%15.5)
Anının Duygusal İçeriği	
1 Son derece olumsuz	28 (%20)
2 Olumsuz	19 (%14)
3 Nötr	40 (%30)
4 Olumlu	17 (%12)
5 Son derece olumlu	33 (%24)

N = 137

Yapılan bağımsız örneklem *t*-testi, kadın ve erkek katılımcıların ilk anılarının ait olduğu yaş açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir; $t(135) = -4.970$, $p < .001$, $d = .85$. Kadın katılımcılarının ilk anılarının ($Ort = 47.06$, $SS = 14.54$) erkek katılımcılarının ilk anılarına ($Ort = 60.47$, $SS = 16.80$) kıyasla yaşamın daha erken yıllarına ait olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, cinsiyetin anı netliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır; $X^2(4) = 11.450$, $p = .02$. Sonuçlar, kadınların hatırladıkları anıların erkeklere göre daha net olduğunu göstermektedir. Yapılan korelasyon analizleri, hatırlanan ilk anının ait olduğu yaş ile anı özelliklerinin (netlik, bütünlük, sıradanlık düzeyi ve emosyonel yük) ilişkili olmadığını; *t* test sonuçları ise anı yaşının ilk anı yaşının anı paylaşımı ve anıya dair hatırlatıcıların varlığına göre değişmediğini göstermektedir ($p > 0.05$). Benzer şekilde hem kaygılı hem de kaçınan bağlanma boyutlarının ilk anı yaşı ile ilişkili olmadığı ($p > 0.05$) saptanmıştır. Farklı travmatik deneyimlerin varlığının ilk anı yaşı ile ilişkisi incelendiğinde aile içinde ayrılma veya boşanma gibi ilişkisel travması

olan bireylerin ilk anılarının ($Ort = 43.79$, $SS = 10.43$) bu tarz travmatik deneyimleri olmayan bireylere ($Ort = 54.77$, $SS = 17.42$) göre anlamlı düzeyde daha erken yıllara ait olduğu görülmüştür; $t(39.79) = -2.447$, $p = .02$, $d = .76$.

Sıradan olayların etkisinin ilk anı yaşı üzerindeki etkisini incelemek için son derece sıradan bir olaya ait anı bildiren 53 kişinin çıkartılmasıyla bu analizler tekrarlandığında, ilk anı yaşının ortalamasının istatistiksel olarak farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$). Önceki analizlerle benzer şekilde, kadınların erkeklere kıyasla daha erken anılar hatırladığı ($t(82) = -4.602$, $p < .001$, $d = 1.00$) ve ebeveyn ilişkisi temelli travmaya sahip kişilerin anılarının daha erken döneme ait olduğu ($t(39.79) = -2.447$, $p = .019$, $d = .57$) bulunmuştur.

Son olarak, ilk çocukluk anısının ait olduğu yaşı yordayan faktörlerin belirlenmesi için yapılan çoklu lineer adımli (stepwise) regresyon analizi, cinsiyetin ve ilişkisel travma deneyiminin ilk anı yaşını anlamlı düzeyde yordadığını ve bu değişkene ait varyansın %19'unu açıkladığını göstermektedir. Kadın cinsiyeti ($B = -8.495$, $SH = 3.215$) ve ilişkisel travmanın varlığı ($B = -12.214$, $SH = 2.679$) daha erken ilk anı yaşıyla ilintili bulunmuştur (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. İlk Anının Ait Olduğu Yaş Grubunun Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Adımlı Çoklu Lineer Regresyon Analizinin Sonuçları

Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH(B)</i>	β	ΔR^2
Cinsiyet (0: erkek, 1: kadın)	-12.214	2.679	-.358	.155
Travmatik olay (0: yok, 1: var)	-8.495	3.215	-.208	.042

Düzeltilmiş $R^2 = .185$, $p < .001$

TARTIŞMA

Geçmiş çalışmalar yetişkinlerde hatırlanan ilk çocukluk anısının ait olduğu ortalama yaşın 3 – 4 yaş olduğunu göstermektedir (Bauer, 2007; Pillemer ve White, 1998). Farklı yaş kohortlarının (Rubin, 2000) ve farklı anı sorgulama tekniklerinin (serbest hatırlama, ipucu verme vb.) kullanıldığı çalışmalarda da benzer yaş ortalamaları saptanmıştır (Bauer, 2015). Önceki çalışmalarla ve özellikle de doğu kültürlerinde ilk anı yaşı ortalamasının batı toplumlarına kıyasla yaklaşık 6 ay kadar daha yüksek olduğu bulgusu ile uyumlu şekilde, bu çalışmada ilk anının ait olduğu yaş aralığının 2 yaş ile 8 yaş arasında değişiklik gösterdiği ve ortalama yaşın 52 ay olduğu bulunmuştur (Wang ve ark., 2004). Buna ek olarak, tekrarlayıcı günlük olayların senaryolararak semantikleştiği ve bu ne-

denle de sıradan çocukluk anılarının oluşturduğu semantik açık belleğin sınırlarının farklılaştığı (Hudson ve ark., 1992; Willoughby, Desrocher, Levine ve Rovet, 2012) belirtilse de, bu çalışmada sıradan olayların etkisi kontrol edildiğinde ortalama ilk anı yaşının değişmediği gözlenmiştir.

Türkiye’de yapılan önceki çalışmaların sonuçları da ortalama ilk anı yaşının 42 ve 54 ay arasında değiştiğine işaret etmektedir (Canbolat, 2010; Çeven, 2011; Demircan, 2012; Ece ve ark., 2018). Bu sonuçlar toplumdaki kolektivist ve bireyci kültür yapılarının aile-çocuk arasındaki ilişki ve anlatım kurma biçimi üzerinden çocukluk çağı amnezisi üzerinde farklı etkilere sahip olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Wang ve ark., 2004). Hatta bu toplumlar arası farklılığın toplum içinde de gözlenebildiği ve kırsal kesimde yaşayanların hatırladıkları anıların kentte yaşayan kişilere kıyasla daha geç döneme ait olduğu bulunmuştur (Çeven, 2011). Yakın tarihli bir çalışmada Şahin-Acar ve arkadaşları (2017), kuşaklar arası farklılıkların da ilk anı yaşında etkili olduğu belirtilmiş; modernleşme ve çekirdek aile yapısına geçişin bir sonucu olarak genç kuşağın kendisinden önce gelen kuşaklara kıyasla daha erken çocukluk çağı anılarına sahip olduğunu öne sürmüştür.

İlk anı yaşının bu derece geniş bir aralığa yayılmış olması ve ilk anı yaşındaki farklılıklar bir takım faktörlerin anı yaşına etki edebileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada ilk anı yaşını yordayan en önemli faktör olarak cinsiyet ön plana çıkmıştır. Her ne kadar genel kanı kadınların erkeklere kıyasla daha erken dönemlere ait anıları hatırladıkları yönünde olsa da erkeklerin kadınlara kıyasla hatırladıkları ilk anılarının daha erken bir yaşa ait olduğunu (örn., MacDonald, Uesiliana ve Hayne, 2000) ya da cinsiyetler arası bir farklılık olmadığını belirten çalışmalar (örn., Kihlstrom ve Harackiewicz, 1982; Rubin, Schulkind ve Rahhal, 1999) da mevcuttur. Bu çalışmada önceki çalışmaların geneliyle uyumlu bir şekilde (örn., Kingo ve ark., 2013; Mullen, 1994), kadın katılımcıların ilk anılarının erkek katılımcılara kıyasla belirgin derecede daha erken dönemlere ait olduğu bulunmuştur. Davis (1999) otobiyografik belleğin kişisel olduğu kadar sosyal de bir süreç olduğunu, kadın ve erkeklerin yaşamın ilk yıllarından beri maruz kaldıkları farklı sosyalleşme süreçlerinin ilk anıya dair özellikleri etkilediğini öne sürmüştür. Örneğin, ebeveynlerin kızlarıyla erken çocuklukları hakkında oğullarıyla olduğundan çok daha detaylı bir biçimde konuştuğu gösterilmiştir (Fivush, 1998). Bu durum kadınların hem daha fazla sayıda erken çocukluk deneyimi hatırlamasına hem de hatırladıkları deneyimlerin yaşamlarının daha erken yıllarına ait olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Wang ve ark., 2004).

Bu noktada kültürün cinsiyet ve aile içi etkileşim arasında düzenleyici bir etkisi olduğu düşünülebilir. Batı kültürlerindeki ebeveynler geçmiş bir olayı anlatırken olayı detaylandırıp çocuğun olaydaki rolü, hisleri ve tercihleri üzerine odaklanırken, doğu kültürlerinde ebeveynlerin sıklıkla geçmişle ilgili çocuğa çok fazla ayrıntı vermediği ve anı ile ilişkili anlatımlarında daha çok sosyal roller ve grup ilişkileri üzerinde durduğu öne sürülmektedir (Wang, 2001; Wang ve ark., 2004). Sonuç olarak, kültür anılar hakkında konuşma biçimimizi, yani paylaşımımızı şekillendirerek anıların organizasyonunu ve ulaşılabilirliğini etkileyebilmektedir.

Geçmiş deneyimlerin paylaşımının otobiyografik bellek gelişimi için gerekli olan “geçmiş” ve “gelecek” gibi zamanla ilişkili kavramların öğrenilmesi ve çocukların geçmiş zaman hakkında konuşmasının kendilik kavramının gelişmesi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Nelson ve Fivush, 2004). Bu bağlamda, epizodik anıların çocukta gelişmeye başlayan dil temelli anlatma ve neden-sonuç ilişkisine dayanan yapılandırma becerileri ile bütünleştiğinde uzun süreli otobiyografik anılara dönüşebileceği öne sürülmektedir. Dolayısıyla aile ve çocuk arasındaki geçmişe ait deneyimleri içeren açık, detaylı ve emosyonel olarak zengin sohbetler çocukluk çağı anılarına ulaşılabilirliğini etkileyebilmektedir (Reese ve Fivush, 1993). Bu bağlamda, aile içi iletişim ve etkileşimin niteliği ve niceliği ile ilişkili olan bağlanma tiplerinin de çocukluk çağı amnezisi üzerinde etkili olabileceği varsayılabilir. Önceki çalışmalarda (Mikulincer ve Orbach, 1995; Siegel, 1999) güvenli bağlanan kişilerin daha tutarlı ve organize çocukluk çağı anıları olmasına karşın, kaçınan bağlanmaya sahip kişilerin sıkıntı yaratan deneyimleri daha az hatırlama eğiliminde oldukları, kaygılı bağlanan kişilerin ise daha çok negatif deneyimleri hatırladıkları belirtilmektedir. Ancak bu çalışmada anı paylaşımı ve bağlanma tipleri ile çocukluk çağı amnezisi arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Her ne kadar bu çalışmada travmatik olayların gerçekleştiği yaş dilimi tam olarak sorgulanmamış olsa da çocukluk çağında yaşanmış olan boşanma, ayrılık gibi aile içindeki olumsuz deneyimlerin, daha erken çocukluk dönemine ait anıların hatırlanması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Nörobilimsel çalışmalar, emosyonel olarak yoğun olayların yaşanması ile aktifleşen amigdalanın, bellekle ilişkili hippokampal ve temporal lob ile olan bağlantılarının fazlalaşmasına bağlı olarak, algısal işleme ve semantik detaylandırmanın arttığını öne sürmektedir (Murty, Ritchey, Adcock ve LaBar, 2010). Buna ek olarak, bu çalışmada anının emosyonel yükü anı yaşı ile ilişkili bulunmasa da, yakın tarihli çalışmalarda erken dönemde yaşanan olumsuz ve tehdit edici anıların sönme du-

rumuna karşı daha dayanıklı olduğu belirtilmektedir (Cowan, Callaghan ve Richardson, 2013). Bu bulgular ışığında travmatik olayların bellek sistemleri üzerinde etkili olabileceği öne sürülebilir. Erken döneme ait olumsuz deneyimlerin yetişkinlik döneminde karşılaşılan anksiyete bozuklukları ve depresyon riskini arttırdığı (Heim ve Nemeroff, 2001) ve bireyleri hem akut hem de kronik psikososyal olumsuzluklara daha yatkın kıldığı (örn., Champion, Goodall ve Rutter, 1995) belirtilmektedir. Bu açıdan erken döneme ait travmatik deneyimlerin çocukluk çağı amnezisinin sınırları ve dolayısıyla bellek sistemlerinin gelişimi ile olan bağlantısının incelenmesi psikopatolojik çalışmalar için önemli olabilir.

Bu çalışmanın bazı kısıtlılıkları mevcuttur: (1) Çalışmada hatırlanan ilk anı yazılı olarak kaydedilmiştir, fakat görüşme şeklinde yapılan çalışmaların sonuçları farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Peterson, Warren, Nguyen ve Noel (2010), cinsiyet farkı ile ilişkili tutarsız sonuçların araştırmalarda kullanılan metodolojiden kaynaklanabileceğini öne sürmüş ve kağıt-kalem testinde ortaya çıkan kadın cinsiyet avantajının bire bir görüşme yoluyla toplanan verilere dayanan çalışmalarda ortadan kalktığını savunmuşlardır. Buna ek olarak, önceki çalışmalarda anının uzunluğu, anlatımdaki detay zenginliği (sıfat ve zarfların sayısı), anıda geçen kişinin kendisi ile ya da diğerleri ile ilgili anlatımların sıklığı ve emosyonel ton (örn., Fivush, 1998; Wang, 2001; Şahin-Acar ve ark., 2017) gibi özelliklerin incelendiği niteliksel analizler yapılmıştır. Bu analizlerin yapılması anlatım stiline etkisinin incelenmesi açısından gelecek çalışmalar için faydalı olabilir. (2) Kognitif kendilik kavramı gelişiminin (Howe ve Courage, 1993) ve dolayısıyla zihin kuramının (Perner ve Ruffman, 1995) çocukluk çağı amnezi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, kendilik ve sosyal kognisyonun amnezi sınırlarına etkisinin değerlendirilmesi bu alan için önemli bir adım olabilir. (3) Bu çalışmada ilk anı yaşı kültür üzerinden tartışılmış olmakla birlikte, belleğin moleküler yapılarını inceleyen yakın tarihli çalışmalar, uzun süreli belleğin devamlılığını ve depolanmasını düzenleyen sağlamlaştırma sürecine müdahil olan hippocampusteki nörogenezin gelişim sırasında artması nedeniyle, erken deneyimlere ait anıların geri getirilme sürecinin daha hassas olduğunu (Akers ve ark., 2014) ve hippocampusun tam olarak işlevsel olabilmesi için kritik bir gelişimsel süreçten geçmesi gerektiğini (Travaglia, Bisaz, Sweet, Blitzer ve Alberini, 2016) öne sürmektedir. Bu nedenle fonksiyonel manyetik rezonans gibi nörobilimsel yöntemlerle birleştirilen çalışmalar, otobiyografik belleğin nöral temellerini inceleme açısından farklı bakış açılarının gelişmesine yol açabilir. Bu noktada bu çalışma-

ların kültür ve kültürün aile içi etkileşime yansımalarını da kapsayacak şekilde tasarlanması oldukça önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada cinsiyetin ve çocuklukta bireyi emosyonel olarak etkileyen olayların yaşanmasının çocukluk amnezisinin sınırlarını belirleyen faktörler içinde yer aldığı saptanmıştır. Kültürel faktörlerle de açıklanabilen epizodik yaşantıların hatırlanabilen otobiyografik anılara dönüşme sürecinde kritik bir dönemin olduğu ve bu dönemde anıya ilişkin özelliklerden ziyade erken deneyimlerin önemli role sahip olduğu öne sürülebilir.

Kaynakça

- Akers, K. G., Martinez-Canabal, A., Restivo, L., Yiu, A. P., De Cristofaro, A., Hsiang, H. L. ... Frankland P. W. (2014). Hippocampal neurogenesis regulates forgetting during adulthood and infancy. *Science*, 344(6184), 598–602.
- Bauer, P. J. (2007). *Remembering the times of our lives: Memory in Infancy and beyond*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bauer, P. J. (2015). A complementary processes account of the development of childhood amnesia and a personal Past. *Psychological Review*, 122(2), 204–231.
- Bruce, D., Wilcox-O’Hearn, L. A., Robinson, J. A., Phillips-Grant, K., Francis, L., & Smith, M. C. (2005). Fragment memories mark the end of childhood amnesia. *Memory & Cognition*, 33(4), 567–576.
- Campbell, B. A., & Campbell, E. H. (1962). Retention and extinction of learned fear in infant and adult rats. *Comparative and Physiological Psychology*, 55(1), 1–8.
- Canbolat, S. (2010). *Çocukluk amnezisi ve bağlanma biçimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çeven, Z. İ. (2011). *Kültürel faktörlerin çocukluk çağı amnezisi üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Champion, L. A., Goodall, G. M., & Rutter, M. (1995). Behavioral problems in childhood and stressors in early adult life: A 20 year follow-up of London school children. *Psychological Medicine*, 25, 231–246.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cowan, C. S. M., Callaghan, B. L., & Richardson, R. (2013). Acute early-life stress results in premature emergence of adult-like fear retention and extinction relapse in infant rats. *Behavioral Neuroscience*, 127, 703–711.
- Davis, J. M., & Rovee-Collier, C. K. (1983). Alleviated forgetting of a learned contingency in 8-week-old infants. *Developmental Psychology*, 19, 353–365.
- Davis, P. J. (1999) Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 498–510.
- Demircan, M. (2012). *Anı sahibinin yaşı çocukluk amnezisinin sınırlarını etkiler mi?* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dudycha, G. J., & Dudycha, M. M. (1993). Adolescents’ memories of preschool experiences. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 42, 468–480.

- Eacott, M. J., & Crawley, R. A. (1998). The offset of childhood amnesia: Memory for events that occurred before age 3. *Journal of Experimental Psychology: General*, *127*(1), 22–33.
- Ece, B., Demiray, B., & Gülgöz, S. (2018). Consistency of adults' earliest memories across two years. *Memory*, *1*, 1–10.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. In C. P. Thompson, & D. J. Herrmann (Eds), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79–103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 350–365.
- Freud, S. (1953). Childhood and concealing memories/Infantile sexuality. In A. A. Brill (Ed.), *The basic writings of Sigmund Freud* (pp. 62–68, 580–585). New York, NY: The Modern Library.
- Glenberg, A. M., & Hayes, J. (2016). Contribution of embodiment to solving the riddle of infantile amnesia. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1–6.
- Hayne, H., & Jack, F. (2011). Childhood amnesia. *Wiley Interdisciplinary Reviews Cognitive Science*, *2*, 136–145.
- Heim, C., & Nemeroff, C. B. (2001). The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: Preclinical and clinical studies. *Biological Psychiatry*, *49*, 1023–1039.
- Howe, M. L., & Courage, M. L. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin*, *113*(2), 305–326.
- Hudson, J. A., Fivush, R., & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: The development of event memory. *Applied Cognitive Psychology*, *6*(6), 483–505.
- IBM. (2012). *SPSS Statistics for Windows version 21.0*. Armonk, NY: Author.
- Jack, F., & Hayne, H. (2007). Eliciting adults' earliest memories: Does it matter how we ask the question? *Memory*, *15*(6), 647–663.
- Joseph, R. (2003). Emotional trauma and childhood amnesia. *Consciousness & Emotion*, *4*(2), 151–179.
- Josselyn, S. A., & Frankland, P. W. (2012). Infantile amnesia: A neurogenic hypothesis. *Learning & Memory*, *19*, 423–433.
- Kihlstrom, J. F., & Harackiewicz, J. M. (1982). The earliest recollection: A new survey. *Journal of Personality*, *50*(2), 134–148.
- Kingo, O. S., Berntsen, D., & Krøjgaard, P. (2013). Adults' earliest memories as a function of age, gender, and education in a large stratified sample. *Psychology and Aging*, *28*(3), 646–653.
- Knob, R., Singec, I., Ditter, M., Pantazis, G., Capetian, P., Meyer, R. P. ... Kempermann, G. (2010). Murine features of neurogenesis in the human hippocampus across the lifespan from 0 to 100 years. *PLoS One*, *5*, e8809.
- Li, S., Callaghan, B. L., & Richardson, R. (2014). Infantile amnesia: Forgotten but not gone. *Learning & Memory*, *21*(3), 135–139.
- MacDonald, S., Uesiliana, K., & Hayne, H. (2000). Cross-cultural and gender differences in childhood amnesia. *Memory*, *8*(6), 365–376.
- Mikulincer, M., & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: The accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 917–925.
- Mullen, M. K. (1994). Earliest recollections of childhood: A demographic analysis. *Cognition*, *52*, 55–79.
- Murty, V. P., Ritchey, M., Adcock, R. A., & Labar, K. S. (2010). fMRI studies of successful emotional memory encoding: A quantitative meta-analysis. *Neuropsychologia*, *48*(12), 3459–3469.

- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511.
- Olson, I. R., & Newcombe, N. S. (2014). Binding together the elements of episodes: Relational memory and the developmental trajectory of the hippocampus. In P. J. Bauer & R. Fivush (Eds.), *Handbook on the development of children's memory* (pp. 285–308). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Pennebaker, J. W., & Susman, J. R. (1998). Disclosure of traumas and psychosomatic processes. *Social Science Medicine*, 26(3), 327–332.
- Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autoegetic consciousness: Developmental evidence and a theory of child amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(3), 516–548.
- Peterson, C., Grant, V. V., & Boland, L. D. (2005). Childhood amnesia in children and adolescents: Their earliest memories. *Memory*, 13(6), 622–637.
- Peterson, C., Warren, K., Nguyen, D. T., & Noel, M. (2010). Infantile amnesia and gender: Does the way we measure it matter? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1767–1771.
- Pillemer, D. B., & White, S. H. (1989). Childhood events recalled by children and adults. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior; Vol. 21* (pp. 297–340). New York, NY: Academic Press.
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596–606.
- Rubin, D. C. (2000). The distribution of early childhood memories. *Memory*, 8(4), 265–269.
- Rubin, D. C., Schulkind, M. D., & Rahhal, T. A. (1999). A study of gender differences in autobiographical memory: Broken down by age and sex. *Journal of Adult Development*, 6, 61–71.
- Şahin-Acar, B., Bakir, T., & Kus, E. G. (2017). Intrafamilial similarities and cross-generational differences in the earliest childhood memories of daughters, mothers, and grandmothers. *Memory*, 25(8), 978–985.
- Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N. ve Uysal A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II' nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1–11.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York, NY: The Guilford Press.
- Sierra, A., Encinas, J. M., & Maletic-Savatic, M. (2011). Adult human neurogenesis: From microscopy to magnetic resonance imaging. *Frontiers of Neuroscience*, 5, 1–18.
- Travaglia, A., Bisaz, R., Sweet, E. S., Blitzer, R. D., & Alberini, C. M. (2016). Infantile amnesia reflects a developmental critical period for hippocampal learning. *Nature Neuroscience*, 19(9), 1225–1233.
- Tustin, K., & Hayne, H. (2010). Defining the boundary: Age-related changes in childhood amnesia. *Developmental Psychology*, 46(5), 1049–1061.
- Usher, J. A., & Neisser, U. (1993). Childhood amnesia and the beginnings of memory for four early life events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122(2), 155–165.
- Wang, Q. (2001). Culture effects on adults' earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 220–233.
- Wang, Q., Conway, M. A., & Hou, Y. (2004). Infantile amnesia: A cross-cultural investigation. *Cognitive Sciences*, 1, 123–135.
- West, T. A., & Bauer, P. J. (1999). Assumptions of infantile amnesia: Are there differences between early and later memories? *Memory*, 7, 257–278.
- Willoughby, K. A., Desrocher, M., Levine, B., & Rovet, J. F. (2012). Episodic and semantic autobiographical memory and everyday memory during late childhood and early adolescence. *Frontiers Psychology*, 28(3), 1–15.

Bilişsel Esneklik, İki Dillilik ve Üstbilişsel Kararlar Arasındaki Bağlantılar

Relations Among Cognitive Flexibility, Bilingualism, and Metacognitive Judgments

Yasemin Karşlı¹, Sema Karakelle²



Bu makale, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı'nda tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Arş. Görv., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

²Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Yasemin Karşlı,
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye
E-posta/E-mail: yasemin.karsli@istanbul.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 15.08.2018

Kabul tarihi/Accepted: 17.10.2018

Atf/Citation: Karşlı, Y. ve Karakelle, S. (2018). Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki bağlantılar. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 171-200.
<https://doi.org/10.26650/SP2018-0005>

ÖZ

Bu çalışmada, çocuklarda iki dilli ya da tek dilli oluşun bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisinde üstbilişsel kararlardan öğrenme kararının doğruluğunun düzenleyici rolü araştırılmıştır. Araştırmaya 45 - 77 ay arası 75 iki dilli, 75 tek dilli çocuk katılmıştır. Öğrenme kararlarının doğruluğu, araştırmacıların hazırladığı resim kartları ile; bilişsel esneklik, Boyut Değiştirerek Kart Eşleme göreviyle ve çocukların Türkçe alıcı dil becerileri, TİFALDİ-AD testiyle değerlendirilmiştir. İki dillilere Ermenice alıcı dil becerilerini değerlendirmek için Peabody Resim Kelime Testi'nin Ermenice versiyonu uygulanmıştır. Eşit düzeyde iki dilliler, eşit olmayan düzeyde iki dilliler ve tek dilliler arasında bilişsel esneklik düzeyleri ve öğrenme kararlarının doğruluğu açısından anlamlı farklılaşma olduğu, iki dillilerin (eşit düzeyde olan-olmayan) bilişsel esneklik düzeyi ve öğrenme kararların doğruluğu açısından tek dillilerden yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. İki ya da tek dilli olmanın bilişsel esneklik üzerindeki etkisinde öğrenme kararlarının düzenleyici rolünün incelenmesi için çoklu hiyerarşik doğrusal düzenleyici regresyon analizleri uygulanmıştır. Bulgular, öğrenme kararlarının doğruluğunun iki ya da tek dilli oluş ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bilişsel esneklik düzeyine ilişkin ilk aşama puanları ile iki dilli ya da tek dilli oluş arasındaki ilişkide öğrenme kararlarının doğruluğunun düzenleyici rolü incelendiğinde öğrenme kararlarının doğruluğu düşük olan iki dilli grubun katılımcılarının tek dilli gruba kıyasla bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğu gözlenirken, öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu iki dilli grup ile tek dilli grup arasında bilişsel esneklik düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Bilişsel esneklik düzeyine ilişkin ikinci aşama puanları ile iki dilli ya da tek dilli oluş arasındaki ilişkide öğrenme kararlarının doğruluğu incelendiğinde öğrenme kararlarının doğruluğunun hem yüksek hem de düşük olduğu gruplarda iki dillilerin tek dilli gruba kıyasla bilişsel esneklik düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bulgular temselsel yeniden tanımlama açıklaması doğrultusunda tartışılmış ve iki dillilerin sahip olduğu yüksek temsil becerileri sayesinde gerçekleştirdikleri görevin gereklilikleri değiştiğinde esnek biçimde yeni duruma geçiş yapabilmelerinin mümkün olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, bilişsel esneklik, üstbilişsel kararlar, öğrenme kararları

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the moderator role of judgements of learning (JOL), which is one of the metacognitive judgements, over the effects of being monolingual or bilingual on children's cognitive flexibility. A total of 75 bilingual and 75 monolingual children aged between 45 and 77 months committed to the study. Accuracy of JOL was evaluated by picture cards prepared by the researchers, cognitive flexibility was evaluated by DCCS tasks, and Turkish receptive language abilities were evaluated through TIFALDI-AD. A translated version of PPVT into Armenian was administered to bilinguals for evaluating their Armenian language abilities. A significant difference was found among equal bilinguals, non-equal bilinguals, and monolinguals in their cognitive flexibility levels and their accuracy of judgements of learning (JOL). Bilingual groups were found to perform higher in cognitive flexibility and accuracy of JOL when compared to monolingual groups. A multiple hierarchical regression was applied to investigate the moderator role of JOL in terms of what effects being bilingual or monolingual have on cognitive flexibility. Findings indicate that accuracy of JOL has a moderate effect in the relationship between cognitive flexibility and whether one is bilingual or monolingual. When the moderator role of the accuracy of JOL in the relationship between first stage scores of cognitive flexibility and being bilingual or monolingual was examined, it was observed that the participants of the bilingual group with a low accuracy of JOL had higher cognitive flexibility compared to the monolingual group, whereas there was no significant difference in cognitive flexibility level between the bilingual group with a higher accuracy of JOL and the monolingual group. When the moderator role of the accuracy of JOL in the relationship between the second stage scores of cognitive flexibility and being bilingual or monolingual was examined, it was observed that cognitive flexibility of the bilinguals was higher when compared to monolinguals in both groups with higher and lower accuracy of JOL. Findings were discussed relative to a representational redefinition explanation.

Keywords: Bilingualism, cognitive flexibility, metacognitive judgments, judgments of learning (JOL)

EXTENDED ABSTRACT

In past years, bilingualism has been claimed to have negative effects on cognitive functions (Hakuta, 1986). However, recent findings indicate that bilingualism has a systematic, meaningful, and positive influence on many cognitive functions (Bialystok, 1999; Calero-Breckheimer & Göetz, 1993). Cognitive flexibility is a cognitive ability which bilinguals show more than monolinguals. In one study, Bialystok (1999) stated that the advantage of bilingualism in cognitive flexibility tasks is related to the ability of inhibition of attention. Previous studies that examined the relationship between bilingualism and cognitive flexibility have not addressed the role of metacognitive judgments. Based on this gap in the literature, the goal of this study is to examine whether the accuracy of metacognitive judgments have a moderator role in the relationship between being bilingual or monolingual and cognitive flexibility.

Method

In this research, participants were 75 bilingual and 75 monolinguals aged 45-77 months. Accuracy of Judgments of Learning (JOL) was measured through a setting prepared by the researcher. Cognitive flexibility was evaluated by DCCS Task (Zelazo, 2006). Turkish receptive language abilities were evaluated through TIFALDI-AD (Kazak Berument & Gül Güven, 2010).

Also, the Peabody Picture Vocabulary Test translated into Armenian was administered to bilinguals for evaluating their Armenian receptive language abilities.

Results

Bilinguals and monolinguals differed significantly in terms of their cognitive flexibility levels and accuracy of JOL; that is, each bilingual group displayed superior performance in their cognitive flexibility and accuracy of JOL when compared to monolinguals. A multiple hierarchical regression was applied to investigate the moderator role of JOL in terms of what effects being bilingual or monolingual have on cognitive flexibility. Findings indicate that accuracy of JOL has a moderate effect on the relationship between cognitive flexibility level and whether one is bilingual or monolingual ($p < .01$). When the moderator role of the accuracy of JOL in the relationship between the first stage scores of cognitive flexibility level and being bilingual or monolingual was examined, it was observed that the participants of the bilingual group with a low accuracy of JOL had a higher cognitive flexibility compared to the monolingual group (simple slope = .482, $t = 4.400$, $p < .001$), whereas there was no significant difference in cognitive flexibility level between the bilingual group with a higher accuracy of JOL and the monolingual group (simple slope = .002, $t = .018$, $p > .05$). When the moderator role of the accuracy of JOL in the relationship between the second stage scores of cognitive flexibility level and being bilingual or monolingual was examined, it was observed that cognitive flexibility level of the bilinguals was higher when compared to monolinguals in both groups with a higher accuracy of JOL (simple slope = .254, $t = 2.045$, $p < .05$) and a lower accuracy of JOL (simple slope = .608, $t = 5.404$, $p < .001$).

Discussion

Results show that bilinguals perform better than monolinguals in terms of their cognitive flexibility skills. This finding is consistent with the existing literature. In previous research, it has been found that bilinguals perform better than monolinguals in tasks that require cognitive flexibility (Bialystok, 1999; Bialystok & Martin, 2004). In the current study, both language levels of bilingual children were assessed. Cognitive flexibility of bilinguals was also compared in terms of their linguistic abilities, and it was seen that their levels in two languages did not lead to a differentiation in terms of cognitive flexibility skills. In Turkey, where there are many bilingual communities, there is little research on this subject, so it is thought that such a review will contribute even if it is at a descriptive level. On the other hand, we did not find a study examining whether cognitive flexibility differentiated between bilingual and monolingual groups in Turkey. Findings indicate that accuracy of

JOL has a moderate effect on the relationship between cognitive flexibility level and whether one is bilingual or monolingual. It was observed that the participants of the bilingual group with a low accuracy of JOL had higher cognitive flexibility compared to the monolingual group, whereas there was no significant difference in cognitive flexibility level between the bilingual group with a higher accuracy of JOL and the monolingual group. However, in both groups with higher and lower accuracy of JOL, it was observed that the cognitive flexibility level of the bilinguals was higher than for monolinguals. That the accuracy of JOL has a moderate role in the relationship between cognitive flexibility and being bilingual or monolingual is a new finding in the literature. While results showed that judgments of learning have a moderate role in both stages of cognitive flexibility measurement, it has been observed that, as the representative requirements of the cognitive flexibility task increase, bilinguals performed better than monolinguals in the groups where the accuracy of metacognitive judgments are both high and low. Considering the findings of the present research in light of representational abilities (Kloo & Perner, 2003; Perner, Stummer, Sprung, & Doherty, 2002), it may be interpreted that monolinguals stick to the first rule in cognitive flexibility tasks because they fail to understand that there may be different representations of objects on the cards.

En sade biçimiyle iki veya daha fazla dilin düzenli olarak kullanılması şeklinde tanımlanan iki dillilik, dünyada hemen her ülkede, her toplumsal kesimde ve her yaş grubunda oldukça sık rastlanan bir olgudur. Literatürde iki dilliliğe dair farklı tanımlar mevcuttur. Bloomfield (1935), iki dilliliği, iki dilin ana dili gibi kontrol edilmesi/kullanılması olarak tanımlamıştır (akt., Hamers ve Blanc, 2000). Yalnızca mükemmel iki dillileri ifade eden bu tanımın aksine Macnamara (1967a) iki dilli kimseyi, ana dili dışında herhangi bir dilde duyduğunu anlama, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisinin yalnızca birinde asgari düzeyde yeterliliğe sahip olan kişi olarak tanımlamıştır (akt., Hamers ve Blanc, 2000). Bu iki uç tanım arasında Titone (1972), ise iki dilliliği bireyin ikinci bir dili ana diline tercüme ederek kullanmak yerine, o dilin kavramları ve yapısı içinde konuşma/kullanma kapasitesi olarak tanımlamıştır (akt., Hamers ve Blanc, 2000). Lambert (1955) ise iki dilli kimselerin eşit iki dilliler (balanced bilingual) ve baskın iki dilliler olarak (dominant bilingual) iki şekilde nitelenebileceğini söylemiştir. Buna göre eşit iki dilliler her iki dilde de eşit yeterlilik düzeyine sahipken, baskın iki dilliler genellikle ana dilde olmak üzere dillerinden birisinde diğerine göre daha üstün yeterlilik düzeyine sahiptir. Ancak bu açıklamada sözü edilen eşitlik, her iki dilde de çok yüksek yeterliliğe sahip olmak değil dillerdeki yeterlilik düzeyinin ulaştığı “denge” durumudur (Hamers ve Blanc, 2000).

İki dilli olmanın bilişsel faaliyetler üzerindeki etkilerini inceleyen çok çeşitli araştırmalar mevcuttur (örn., Adesope, Lavin, Thompson ve Ungerleider, 2010; Bialystok, Luk, Peets ve Yang, 2010; Bialystok ve Martin, 2004; Ransdell, Barbier ve Niit, 2006). Geçmiş dönemlerde iki dilli olmanın bilişsel yeterlilikler üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu iddia edilmekle birlikte (Bkz.: Hakuta, 1986) günümüzde bu iddiaların geçersizliği ortaya konulmuştur. Son dönemlerde elde edilen bulgular iki dilliliğin pek çok bilişsel işlev üzerinde olumlu yönde sistematik ve anlamlı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir (örn., Bialystok, 1999; Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009; Calero-Breckheimer ve Göetz, 1993; Jiménez, García ve Pearson, 1996).

İki dillilerin tek dillilere göre daha yüksek performans gösterdikleri bilişsel özelliklerden birisi bilişsel esnekliktir. Deak (2003) esnek bilişi, temsillerin ve çevredeki sözel olan ve olmayan malumata ilişkin tepkilerin yapılandırılması ve değiştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Deak'e (2003) göre insan zekâsının bir özelliği olan bilişsel esneklik, tanıdık olmayan ve beklenmeyen durumlara uyum sağlama, kavramları yaratıcı bir şekilde birleştirme ve değişik temsilsel sentezler ve eylemler üretmek için aşına olunan

bilgi ve alışkanlıkları değiştirme işlemidir. Yapılan araştırmalarda, iki dillilerin bilişsel esneklik gerektiren görevlerde tek dillilere göre yeni kurala daha erken uyum sağladıkları ve çeldirici bilginin çözümü güçleştirdiği problemleri tek dillilerden daha erken çözdüklerini gösteren bulgular elde edilmiştir (Bialystok, 1999; Bialystok ve Martin, 2004).

Bir diğer araştırmada ise iki dilli ve tek dilli çocuklar alıcı dil becerileri ve yürütücü işlevler bakımından karşılaştırılmıştır (Bialystok, Barac, Blaye ve Poulin-Dubois, 2010). Yürütücü işlevler Luria'nın tepki ketleyebilmeyi ölçmeye yönelik "tapping" testi, çocukların bir seri hayvan resmine alakasız nitelermeler/etiketler atamasını gerektiren zıt kelimeler görevi ve çocukların bir nesne grubunu başlangıçtaki sınıflandırma ile ilgili yeni bir sınıflandırmaya göre yeniden düzenlemelerini gerektiren tersine eşleme görevi kullanılarak üç farklı şekilde ölçülmüştür. Bulgular tek dilli çocukların alıcı dil testinde iki dilli çocuklara göre daha yüksek skorlar elde ettiğini ancak yürütücü işlevleri değerlendirmek için kullanılan üç görevde de iki dilli çocukların tek dillilere göre daha yüksek bir performans ortaya koyduklarını göstermiştir.

İki dillilerin sahip olduğu bu üstünlük nasıl açıklanabilir? Bialystok (1999) bir çalışmada iki dillilerin bilişsel esneklik görevlerindeki avantajının dikkati ketlemedeki üstünlükleri ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada ise araştırmacılar, iki dillilerin bilişsel esneklik görevlerinde sahip olduğu üstünlüğün, kullanılan görevin zor temselsel gereklilikler içermesi ve iki dillilerin temsil kabiliyetlerinin üstünlüğünden kaynaklı olabileceği üzerinde durmuştur (Bialystok ve Martin, 2004). Bulgular, iki dillilerin tek dillilere göre orta düzey temselsel gereklilikler içeren renk-şekil ve renk-nesne oyununda daha başarılı olduklarını ancak temsil gerekliliği düzeyi arttıkça bu üstünlüğün ortadan kalktığını göstermiştir. Bu araştırma kapsamında yapılmış diğer deneylerde ise eşlemenin yapılacağı hedef boyut uyarının algısal özellikleri olduğunda iki dillilerin tek dillilerden daha yetenekli oldukları ve eşlemenin yapılacağı hedef boyut semantik özellikler olduğunda iki grubun eşit olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacılar, bu bulguları iki dillilerin algısal bilgiyi görmezden gelmekte tek dillilere göre daha iyi oldukları, daha fazla engelleyici kontrole sahip oldukları ama temsil açısından daha yetenekli olmadıkları şeklinde yorumlamışlardır.

Bilişsel esneklik düzeyini değerlendirmekte kullanılan görevler (örn., Boyut Değiştirerek Kart Eşleme; Zelazo, 2006) yeni uyarın ve mevcut uyarının ayırt edilmesine

yönelik bir farkındalık ile değişen kurallar arasında geçiş yaparken performansın etkin bir şekilde izlenip düzenlenmesini gerektirmektedir. Bunun gerçekleşmesi üstbilişsel işlevlerin devreye girmesi ile mümkün olabilir. İki dilli ya da tek dilli oluşun bilişsel esneklik düzeyi üzerindeki etkisinde üstbilişsel kararların doğruluğunun düzenleyici bir rolü olabilir mi sorusunu akla getirmektedir. Üstbiliş (metacognition), genel olarak biliş hakkındaki bilişler veya öğrenme ve bilme hakkındaki bilgiler olarak ele alınabilecek ve bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesini, izlemesini, denetlemesini ve düzenlemesini sağlayan işlemleri ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Flavell, 1971, 1979; Nelson ve Narens, 1996). Bir bilişsel görev sırasında kişiler, kendi bilişsel etkinliklerini izleyerek bu etkinliklerinin gidişatına ilişkin çeşitli kararlar verirler (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Nelson ve Narens'in (1990, 1996) üst biliş modeline göre, bireyin bu kararları bilişsel etkinliklerini izlemesi sonucunda verdiği ve dolayısıyla izleme sürecini yansıttığı kabul edilmektedir. Üstbilişsel izleme ileriye ya da geriye dönük olarak yapılabilmektedir. İleriye dönük üst bilişsel izleme, bireyin bir görev esnasında verdiği; öğrenmenin kolaylığı (ease of learning), öğrenme kararları (judgments of learning) ve bilme hissi kararları (feeling of knowing) olmak üzere ilerideki performansının düzeyi hakkındaki kararlarını kapsamaktadır. Geriye dönük izleme ise, bireyin bilişsel görev tamamlandıktan sonra verdiği, kaynak izleme kararları (source-monitoring judgment) ve geri getirilen cevaba duyulan güven (confidence in retrieved answers) olmak üzere geçmiş performansının düzeyine ilişkin kararlarını kapsamaktadır.

İki dilli çocuklar ile tek dilli çocukları üstbilişsel farkındalık (örn., Ransdell ve ark., 2006) ve üstbilişsel strateji kullanımı (örn., Calero-Breckheimer ve Göetz, 1993; Jiménez ve ark., 1996) açısından karşılaştıran az sayıda çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular iki dillilerin tek dillilere göre üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve daha fazla üstbilişsel strateji kullandıkları yönündedir. Ancak bu çalışmaların genellikle okul çağı çocukları üzerinde yürütüldükleri ve ölçek kullandıkları görülmektedir. İki dilliliğin bilişsel esneklik ile veya iki dilliliğin üstbiliş ile ilişkisini inceleyen literatürdeki mevcut çalışmalarda üstbilişsel kararların rolünün ele alınmadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada literatürdeki bu eksiklikten yola çıkarak iki ya da tek dilli olmak ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkide üstbilişsel izleme kararlarının doğruluğunun düzenleyici bir etkisinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Bireyin kural değişimi gerektiren bir görevde esnek biçimde kurallar arasında geçiş yapabilmesi için yeni malumat ve hali hazırda bilinen arasındaki ilişkiyi anlaması ve yeni bilgi öğrenildiğinde bunun farkında olması gerektiği, bunun gerçekleşmesi için ise bireyin kendi bilişsel süreçlerinin iyi bir izleyicisi ve düzenleyicisi olması gerektiği düşünülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada bilişsel esneklik performansındaki değişkenliği açıklamak bakımından, üstbilişsel kararlardan öğrenme kararlarının incelenmesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Öğrenme kararları, bir görevde bellekte tutulacak malzemenin kazanımı esnasında veya hemen ertesinde verilen, bu malzemeye dair gelecekteki hatırlama performansı hakkındaki tahminler olarak tanımlamıştır (Nelson ve Narens, 1996). Dolayısıyla, öğrenme kararları, bilişsel esneklik performansı için gerekli mevcut kuralı bellekte tutma ve kural değişimini izleme becerisi için önemli bir üst bilişsel karar gibi görünmektedir.

İki dilliliğin sağladığı bilişsel avantajlara ilişkin literatürde mevcut çalışmalarda çocukların yalnızca bir dil düzeyleri değerlendirilmekte, iki dilli çocukların ikinci dillerine dair ölçüm yapılmamaktadır. Bu sebeple bu tarz çalışmalarda çocukların ana dilleri ve diğer dillerine hâkimiyet düzeyleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin ölçüme dayalı bir bilgiye de yer verilmemektedir. Özellikle ikinci dili sonradan öğrenen gruplarda dil yeterliliği önemli bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ideal olarak iki dilli bireylerde yapılan çalışmalarda her iki dilin yeterlilik seviyeleri doğrudan ölçülmelidir (Uzundağ ve Küntay, 2016). Literatürdeki iki dillilik tanımlamalarında da vurgu yapılan dil seviyelerinin eşit olup olmaması durumunun bilişsel avantajlar açısından farklılaşmaya yol açıp açmadığının incelenmesi amacıyla mevcut çalışmada, iki dilli çocukların her iki dil düzeyleri de değerlendirilecektir. Araştırma kapsamında iki dilli çocuklardan Türkçe ve Ermenice dil yeterlilikleri eşit düzeyde olanlar ve eşit düzeyde olmayanlar arasında, öğrenme kararlarının doğruluğu ve bilişsel esneklik becerileri açısından herhangi bir farklılaşma olup olmadığı incelenecektir. Çok sayıda iki dilli topluluğun yaşadığı ülkemizde, bu konuda çok az araştırma yapıldığından böyle bir incelemenin betimsel düzeyde olsa bile bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Mevcut araştırmanın birinci hipotezi doğrultusunda, iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında öğrenme kararlarının doğruluğu açısından iki dillilerin lehine anlamlı farklılaşma olması beklenmektedir. Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda ise üstbilişsel kararların doğruluğunun iki dilli ya da tek dilli oluş ve bilişsel esneklik arasındaki ilişki de düzenleyici bir etkisinin olması beklenmektedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışma iki dilli ($N = 75$) ve tek dilli ($N = 75$) 45 - 77 ay arası toplam 150 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın iki dilli grubunu İstanbul ili Fatih ve Bakırköy ilçelerindeki Ermeni okullarının ana sınıflarına devam eden 45 - 76 ay arası Ermenice-Türkçe iki dilli 75 çocuk (48 kız, 27 erkek) oluşturmuştur. Araştırmanın tek dilli grubu ise İstanbul ili Fatih ve Başakşehir ilçelerindeki ana okullarında öğrenim gören 53 - 77 ay arası Türkçe tek dilli 75 çocuktan (23 kız, 52 erkek) oluşmuştur.

Her iki grupta da araştırmaya dahil edilen çocukların herhangi bir görme, işitme, konuşma veya nörolojik bozukluğu olmaması ve bilişsel yetilerini etkileyen herhangi bir ilaç kullanmamaları ölçütü aranmıştır. Çocukların demografik bilgileri incelendiğinde iki dilli gruptaki çocukların annelerinin %36'sının ilköğretim, %28'inin lise ve %36'sının lisans mezunu olduğu görülmüştür. Tek dilli çocukların annelerinin ise %9.3'ü ilköğretim, %49.3'ü lise, %38.7'si lisans, %2.7'si ise yüksek lisans mezunudur. İki dilli çocukların %10.7'si düşük, %70.7'si orta, %18.7'si yüksek sosyoekonomik düzeyde iken tek dilli çocukların %4'ünün düşük, %56'sının orta, %40'ının yüksek sosyoekonomik düzeye sahip oldukları görülmüştür.

İki dilli örneklem, Peabody Resim Kelime Testi (PPVT) ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi-Alıcı Dil Alt Testi (TİFALDİ-AD; Kazak Berument ve Gül Güven, 2010) testlerinden elde ettikleri ham puanların yüzdeliklerinin eşlenmesi yolu ile eşit düzeyde iki dilliler ve eşit olmayan iki dilliler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu ayırım yapılırken ilk olarak PPVT ve TİFALDİ-AD testlerinden elde edilen ham puanlar 3'er yüzdelik dilime bölünmüş ve dilimler düşük puandan yüksek puana doğru 1-2-3 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra her iki dilde eşit düzeyde olanlar (örn., PPVT: 2, TİFALDİ-AD: 2) eşit düzeyde iki dilli olanlar ($N = 36$) olarak kodlanmış, dillerinin düzeyi farklı olanlar (örn., PPVT: 3, TİFALDİ-AD: 1) eşit olmayan iki dilliler ($N = 39$) olarak

Tablo 1. Dil Düzeylerine göre PPVT ve TİFALDİ-AD Değerleri

Grup	Eşit Düzeyde İki Dilliler			Eşit Olmayan İki Dilliler			Tek Dilliler			Toplam		
	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Tifaldi-AD	36	73.83	9.10	39	70.64	12.60	75	74.24	11.56	150	73.21	11.33
PPVT *	36	35	12.9	39	36.15	13.70	-	-	-	75	35.60	13.22

*PPVT Ermenice hali yalnızca iki dilli çocuklara uygulanmıştır.

kodlanmıştır. Oluşturulan dil gruplarının TİFALDİ-AD ve PPVT testlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Ayrıca görevler bütün çocuklara Türkçe dilinde sunulduğu için dil grupları arasında Türkçe alıcı dil düzeyleri açısından fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla gruplar TİFALDİ-AD puanları açısından karşılaştırılmıştır. Çocukların TİFALDİ-AD testi puan ortalamalarında dil gruplarına göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür, $F(2, 147) = 1.40, p > .05$.

Gruplar yaş ortalaması açısından incelendiğinde ise eşit düzeyde iki dillilerin yaş ortalamasının 66.97 ay, eşit olmayan düzeyde iki dillilerin yaş ortalamasının 66.03 ay ($SS = 7.014$), tek dillilerin yaş ortalamasının ise 65.93 ay ($SS = 7.05$) olduğu ve gruplar arasında yaş ortalamaları açısından fark olmadığı görülmüştür, $F(2, 147) = 2.82, p > .05$.

Veri Toplama Araçları

Katılımcı Bilgi Formu. Bu form, araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik özelliklerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Katılımcı Bilgi Formunda katılımcı numarası, katılımcı adı soyadı, okul adı, doğum tarihi, cinsiyeti, ebeveynlerinin dili, anne babalarının birliktelik durumları, anne eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, kardeş mevcudiyeti bilgileri yer almaktadır.

Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test-PPVT). Peabody Resim Kelime Testi, Dunn (1959) tarafından geliştirilmiş olan 2 - 12 yaş arasındaki çocukların alıcı dil becerilerini ölçmeye yönelik, bireysel uygulanan bir testtir. Testin Türkçe uyarlaması 1972 yılında Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi’nde Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ (1972) tarafından yapılmıştır (akt., Öner, 2006). Testin güvenilirliği .71 ile .81 arasında değişmektedir. Testin ölçek geçerliği ise .20 ile .90 arasında değişmektedir (Özguven, 1994).

Testte, her biri 4 resimden oluşan 100 kart ve cevapların kaydedildiği bir sayfalık kayıt formu bulunmaktadır. Çocuktan kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenmektedir Resimler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Uygulama, çocuk 8 cevap arasında 6 hata yapana kadar devam etmektedir. Ölçeğin puanlanması, her doğru yanıt için 1 puan şeklindedir. Toplam ham puan ise doğru cevapların sayısıdır. Dolayısıyla testten alınabilecek puanlar 0 - 100 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada PPVT, yalnızca Ermenice-Türkçe iki dilli çocukların Ermenice dil düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak Ermenice geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan herhangi bir alıcı dil testi bulunmadığından ana dili Ermenice olan bir öğretmen tarafından PPVT'nin Türkçe'den Ermenice'ye çevirisi yapılmış ve testin yönergesi ve testteki her bir madde 5 saniye aralıklar ile okunarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ermenice alıcı dil testi uygulamaları bu ses kaydı kullanılarak yapılmıştır.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ-AD). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil testi 2010 yılında Kazak Berument ve Gül Güven tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında testin yalnızca Alıcı Dil Kelime Alt Testi (TİFALDİ-AD) kullanılmıştır. Bu test 2 - 12 yaş arasındaki işitme ve görme sorunu olmayan çocuklar için dili anlama becerisini ve sözcük kazanımını değerlendirmek amacıyla bireysel olarak uygulanmaktadır (Kazak Berument ve Gül Güven, 2010).

Testte çocuktan kendisine söylenen kelimeyi 4 resim arasından bulup göstermesi beklenmektedir. Çocuğun arka arkaya 8 doğru cevabının olduğu yer taban puan olarak kabul edilmektedir. Çocuk yaş başlangıç noktasından sonra, taban puan oluşturmadan hata yaparsa, arka arkaya 8 doğru cevap verdiği yer bulunana kadar geriye gidilmektedir. Çocuk, testte arka arkaya gelen 10 maddede 8 yanlış cevap verdiğinde test bitirilir (Kazak Berument ve Gül Güven, 2010).

Testin test-tekrar test güvenirlik çalışması için 2 - 12 yaş aralığında toplam 360 çocuga TİFALDİ-AD 15 gün arayla uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenirliği .97 olarak bulunmuştur. Testin geçerlik çalışması kapsamında 6 yaş üstü çocuklara WISC-R Zeka testi, 6 yaş altındaki çocuklar için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve bütün yaş gruplarında Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. TİFALDİ-AD ham puan ve standart puanlarının WISC-R, AGTE ve PPVT ile korelasyonları incelendiğinde, standart puanların WISC-R genel, WISC-R sözel ve WISC-R performans, AGTE T puanı, AGTE dil bilişsel gelişim alt puanları ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Ham puanların ise AGTE dil bilişsel gelişim alt puanları ve AGTE ham puanları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak Peabody puanları ile standart ve ham puanlar arasında bir ilişki bulunmamıştır (Kazak Berument ve Gül Güven, 2010). TİFALDİ-AD testi mevcut araştırmada tek dilli ve iki dilli çocukların Türkçe dil seviyelerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada iki dilli çocukların hem Türkçe hem de Ermenice dil düzeylerini değerlendirmek amaçlanmış ve çocukların testlerden herhangi birisine aşı-

nalık kazanmasını önlemek amacıyla Ermenice için PPVT, Türkçe için TİFALDİ-AD testleri kullanılmıştır.

Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (Dimensional Change Card Sort Task).

Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi (BDKE) çocuklarda yönetici işlevleri ölçmek için geliştirilmiştir (Zelazo, 2006). Bu testin özellikle karmaşık kural kullanımını diğer bir deyişle bir kural kullanımından diğer kural kullanımına geçişi (bilişsel esneklik) ölçtüğü kabul edilmektedir. Görevin 2.5 ve 5.0 yaş arası olan çocuklar için standart versiyonu ve 5.0 ve 7.0 yaş arası çocuklar için çerçeveli versiyonu olmak üzere iki versiyonu vardır.

Görevde kullanılan malzeme, sınıflamaya esas teşkil eden 2 hedef kart (kırmızı gemi ve mavi tavşan); 10.75x7 cm boyutlarındaki düz ve çerçeveli eşleme kartları (7'şer düz; 3'er çerçeveli kırmızı tavşan ve mavi gemi); hedef kartların yaslanacağı panel ve 11.5x9.5x2 cm'lik 2 üstü açık eşleme kutusundan oluşmaktadır.

Teste başlamadan önce çocukların kırmızı ve mavi renklerini bildiği kontrol edilmektedir. Eşleme kartlarının verilen yönergeye bağlı olarak örneğin önce rengine (ya da şekline) daha sonra şekline (ya da rengine) göre sınıflayarak hedef kartların altındaki tepsilere yerleştirilmesi istenmektedir. Kartlar, aynı kart üst üste en fazla iki defa olmak üzere rastgele olarak verilmektedir. Çocuğun hatırlama sorunu yaşamaması için her karttan önce sınıflama ölçütü hatırlatılmaktadır (*örn., Bu kırmızı. O zaman nereye gider?*). Eğer çocuk birinci aşamada 6 karttan 6'sını, ikinci aşamada ise 6 karttan en az 5'ini doğru olarak yerleştirerek şekil ve renk sınıflama aşamalarını tamamlarsa çerçeveli kartların kullanıldığı üçüncü aşamaya geçilmektedir. Üçüncü aşamada çerçeveli kart gördüğünde renk oyununa göre oynaması çerçevesiz kart gördüğünde şekil oyununa göre oynaması istenmektedir. Önceki aşamalarda olduğu gibi her karttan önce kural ve sınıflama ölçütü (*örn., Bu siyah çerçeveli. O zaman nereye gider?*) hatırlatılmaktadır. Üçüncü aşamada görevde başarılı sayılması için çocuğun 12 karttan en az 9'unu doğru olarak sınıflandırması gerekmektedir. Görevin ikinci aşaması BDKE değişim sonrası aşama, üçüncü aşama ise BDKE çerçeveli aşama olarak isimlendirilmiş olup, görevden elde edilen puan bu iki aşamanın her birindeki doğru sınıflanmış olan kart sayısıdır.

Öğrenme Kararlarının Ölçülmesi. Üst bilişsel kararların belirlenmesi için öğrenme görevi, hatırlama/tanımaya görevi, kararların alınması ve ölçüt testin verilmesi şeklinde düzenlenen bir işlem basamakları dizisi takip edilmektedir. Belirlenmek istenen kararın türüne göre, işlem basamakları boyunca ilgili yerde katılımcıdan kararlarını

bildirilmesi istenmektedir. Bu kararların Likert tipi bir derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlenmesi gerekmektedir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009; Nelson ve Narens, 1990, 1996; Nietfeld, Cao ve Osborne, 2005; Nietfeld ve Schraw, 2002).

Küçük çocuklarda üst bilişsel kararların ölçümü için bilişsel görev hazırlanırken genellikle resimli kartlardan yararlanılmaktadır (örn., Cultice, Somerville ve Wellman, 1983; Schneider, Visé, Lockl ve Nelson, 2000).

Bu araştırmada öğrenme kararlarını değerlendirmek için kullanılan kartlar ve düzenek araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu görevde öğrenme kararları, çocukların kendilerine sunulan resim çiftlerini çalıştıktan sonra kendilerine resim çiftinde yer alan resimlerden ilk resim gösterildiğinde diğerini hatırlayıp hatırlayamayacaklarına dair kararlarının sorulması, ardından hatırlama performanslarının alınması yoluyla belirlenmektedir.

Materyal, öğrenme aşamasında 2 çifti deneme, 8 çifti test kartı olmak üzere 10 tane resim çifti ve hatırlama aşamasında hedef ve ipucu kartları olmak üzere 36 tane tekli resim kartından oluşmaktadır.

Kartlarda kullanılacak resimleri belirlemek için Tekcan ve Göz'ün (2005) Türkçe Kelime Normları isimli kitabında yer alan kelimelerin imgelem sıralamaları üzerinden somutluk ve kolay resmedilebilir olmalarına göre 36 kelime seçilmiştir. Seçilen 36 kelimedenden 20 tanesi, 10 çift oluşturacak şekilde eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme yapılırken yan yana gelen kelimelerin birbirlerinin çağrışım setinde bulunmamasına, aynı harfle başlayıp-bitmemesine, imgelem puanları arasındaki farkın .05 ve altında olmasına ve her iki kelimenin de somut olmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla seçilen 20 kelime ile oluşturulan deneme ve görev kart çiftleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Hazırlanmış olan 10 tane kelime çifti A5 boyutunda kartlara çiftler yan yana olacak şekilde, geriye kalan 16 tekli kelime de A6 boyutunda kartlara her kartta bir kelimenin resmi olacak şekilde resmedilmiştir. Kelime çiftlerindeki her bir kelimenin resmi ayrıca yine A5 boyutunun yarısı boyutunda kartlara her kartta 1 resim olacak şekilde basılmıştır.

Bu işlemler sonucunda elde edilen kart çiftlerinden 2 tanesi (Uçak-Masa ve Fincan-Sandık) öğrenme kararı görevini çocuğa açıklamak amacıyla deneme kartı olarak kullanılmıştır. Geriye kalan 8 resim çifti kartı (Kapı-Muz, Gemi-Çiçek, Biber-Televizyon, Kitap-Elma, Limon-Yastık, Ev-Parmak, Pasta-Ayakkabı, Lamba-Ceket) öğrenme kararı görevinde test kartı olarak kullanılmıştır.

Tablo 2. Öğrenme Kararların Ölçümünde Kullanılan Kart Çiftleri

Kart Çifti	Kelime Çiftlerinin İmgelem Ortalamaları Arasındaki Fark
Deneme 1: Uçak-Masa	.05
Deneme 2: Fincan-Sandık	.00
1. Kapı-Muz	.01
2. Lamba-Ceket	.03
3. Limon-Yastık	.00
4. Pasta-Ayakkabı	.04
5. Kitap-Elma	.04
6. Ev-Parmak	.05
7. Biber-Televizyon	.04
8. Gemi-Çiçek	.00

Öğrenme kararının alınması için öncelikle çocukların önüne 2 deneme ve 8 uygulamadan oluşan 10 çift resim kartı yan yana bir şekilde sıralanmış ve çocuklardan seri bir biçimde kartlarda gördükleri resimlerin isimlerini söylemeleri istenmiştir. Bu aşamada amaç çocuğun gördüğü resmi doğru isimlendirmesinden ziyade (örn., ceket resmine gömlek demeleri gibi) daha önce hiç karşılaşmamış olma ihtimallerinin önüne geçmektir. Çocuk resimlerdeki bütün nesnelere isimlendirdikten sonra kartlar toplanmış ve uygulama aşamasına geçilmiştir.

Öğrenme kararlarının belirlenmesi aşamasında şu işlem basamakları takip edilmiştir:

Yönerge şu şekildedir: *Şimdi sana üzerlerinde bunun gibi resim çiftlerinin olduğu kartlar göstereceğim (Deneme 1: Uçak-Masa kartı gösterilir). Daha sonra sana bu resim çiftlerinde yer alan ilk resmi göstereceğim (Uçak gösterilir) ve ikinci resimde ne olduğunu (Masa gösterilir) hatırlamanı isteyeceğim. Bu nedenle resimlere dikkatlice bak ve hangi iki resmin yan yana durduğunu öğrenmeye çalış. Şimdi bir deneme yapalım. Bu karta dikkatlice bak ve gördüğün resimleri aklında tutmaya çalış (8 saniye beklenir).*

Çocuğa “Sana uçağı göstersem yanında ne olduğunu hatırlar mısın hatırlamaz mısın?” diye sorulur ve cevabı kaydedilir (Hatırlarım: +, Hatırlamam: -). Her çocukla iki deneme yapıldıktan sonra, 8 test kartının uygulaması yapılmıştır. Hatırlama aşaması olan ikinci aşamada öğrenme kararı aşamasında gösterilmiş olan test kartlarının (örn., Kapı-Muz) ilk resimleri (örn., Kapı) sırasıyla çocuğa gösterilmiştir ve “Bunun yanında ne vardı hatırlıyor musun? Hatırlıyorsan söyle. Eğer hatırlamıyorsan, hatırlamıyorum diyebilirsin” denmiştir. Sonrasında çocuğun cevabı kaydedilmiştir (Doğru cevap: +, Yanlış cevap: Y, Hatırlamıyorum: -). Bu aşamada çocuğa verdiği cevapların doğruluğuna ya da yanlışlığına dair geri bildirim verilmemiştir.

Öğrenme kararlarının puanlanmasında her bir madde için çocuğun kararı ve performansının uyumuna bakılmış; karar ve performans uyumlu ise 1 puan, uyumsuz ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Görevden elde edilen puan, madde toplam puanlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Bir çocuğun görevde alabileceği en yüksek puan 1, en düşük puan ise sıfırdır.

İşlem

Uygulamalar, gerekli izinler alındıktan sonra her bir çocukla okul içerisinde ayarlanmış sessiz bir odada bire bir yapılmıştır. Tek dilli çocuklar ile tek oturum, iki dilli çocuklar ile iki oturumda veri toplanmıştır. İki dilli çocuklar için kullanılan veri toplama araçlarının fazla olmasından ötürü uygulama 2 oturuma bölünmüştür.

İki dilli çocuklara birinci oturumda öğrenme kararlarının ölçümü ve Peabody Resim Kelime Testi Ermenice versiyonu uygulanmıştır. İkinci oturumda ise Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi ile TİFALDİ-AD uygulanmıştır. Her bir çocuğun birinci oturumu ile ikinci oturumu arasında 2 gün bulunmaktadır.

Tek dilli çocuklar ile yürütülen veri toplama aşamasında ise her bir çocuk tek bir oturuma alınmıştır. Bu oturumlarda çocuklara sırasıyla Öğrenme Kararlarının ölçümü, TİFALDİ-AD ve Boyut Değiştirerek Kart Eşleme görevi uygulanmıştır. TİFALDİ uygulamasından sonra, BDKE görevine başlamadan çocuğa önce boş bir etkinlik (örn., bir insan resmi çizmesi veya istediği bir resmi çizmesi gibi) yaptırılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların yer aldığı dil gruplarına göre Öğrenme Kararları, BDKE Değişim Sonrası ve BDKE Çerçevesi Aşama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Dil Gruplarına Göre Öğrenme Kararlarının Doğruluğu ile BDKE Değişim Sonrası ve BDKE Çerçevesi Aşama Puanlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Eşit Düzeyde İki Dilliler			Eşit Olmayan İki Dilliler			Tek Dilliler			Toplam		
	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Değişken												
Öğrenme Kararı	36	.58	.25	39	.58	.25	5	.44	.21	150	.51	.24
BDKE değişim sonrası	36	5.83	1.00	39	5.92	.50	75	4.80	2.30	150	5.32	1.80
BDKE çerçeve	26	8.31	3.53	31	7.48	4.34	58	3.40	3.90	115	5.60	4.50

BDKE görevinde kural değişimi öncesinde üç dil grubundaki çocukların hepsi başarılı olmuştur. Yani bütün çocuklar görevin standart versiyonunda, değişim sonrası aşamaya geçme şartını (bkz. Zelazo, 2006) sağlamışlardır. Bu sebeple değişim sonrası aşama çocukların hepsine uygulanmıştır. Ayrıca görevin standart versiyonunu geçen ve 60 ay ve üzeri olan çocuklara görevin çerçevesi versiyonu da uygulanmıştır. Buna göre BDKE değişim sonrası ve çerçevesi aşamada geçenler ve kalanların sayıları ve yüzdele-rine ilişkin değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Dil Gruplarına Göre BDKE Görevi Değişim Sonrası ve Çerçevesi Aşamadaki Performansları

Grup	Eşit Düzeyde İki Dilliler		Eşit Olmayan İki Dilliler		Tek Dilliler		Toplam	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Değişken								
BDKE değişim sonrası								
Geçti	5	97.2	38	7.4	58	7.3	131	87.3
Kaldı	1	2.8	1	2.6	17	2.7	19	12.7
BDKE çerçevesi								
Geçti	6	61.5	7	54.8	0	7.2	3	37.4
Kaldı	0	38.5	4	45.2	8	82.8	72	62.6

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin analizlere geçmeden önce, iki dillilerin tek dillilerle kıyaslandığında literatürdeki araştırmalar tarafından sunulan şekilde bilişsel esneklik açısından avantaj sahibi olup olmadığı sınınmıştır. Bunu yaparken literatürdeki çoğu çalışmadan farklı olarak, iki dilli grubun her iki dildeki yetkinliklerinin bilişsel esneklik becerileri üzerinde farklılaşmaya yol açıp açmayacağını da görmek amacıyla iki dilli grup eşit düzeyde iki dilliler ve eşit olmayan düzeyde iki dilliler olarak analize alınmıştır. Dil gruplarına göre, BDKE değişim sonrası ve BDKE çerçevesi aşama puanları için tek yönlü varyans analizleri uygulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre dil grupları açısından BDKE değişim sonrası aşama puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür, $F(2, 147) = 7.97, p < .01, \eta^2 = .31$. Bonferroni sonuçlarına göre eşit düzeyde iki dilliler ($Ort. = 5.83, SS = 1.00$) ve tek dillilerin ($Ort. = 4.76, SS = 2.30$) BDKE değişim sonrası aşama puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .01$). Benzer şekilde eşit olmayan düzeyde iki dilliler ($Ort. = 5.92, SS = .50$) ve tek dillilerin ($Ort. = 4.76, SS = 2.30$) BDKE değişim sonrası aşama puan ortalamaları arasında da istatistiksel açıdan

anlamli farklılık olduğu görülmüştür ($p < .01$). Eşit düzeyde iki dilliler ($Ort. = 5.83$, $SS = 1.00$) ve eşit olmayan düzeyde iki dillilerin ($Ort. = 5.92$, $SS = 0.50$) BDKE değişim sonrası aşama puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamli farklılaşma yoktur ($p > .05$).

Analiz sonuçları dil grupları açısından BDKE görevi çerçevesi aşama puanları arasında da anlamli farklılaşma olduğunu göstermiştir, $F(2, 112) = 19.05$, $p < .001$, $\eta^2 = .50$]. Bonferroni sonuçlarına göre eşit düzeyde iki dilliler ($Ort. = 8.31$, $SS = 3.53$) ve tek dillilerin ($Ort. = 3.40$, $SS = 3.90$) BDKE çerçevesi aşama puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamli fark görülmüştür ($p < .001$). Eşit olmayan düzeyde iki dilliler ($Ort. = 7.48$, $SS = 4.34$) ve tek dillilerin ($Ort. = 3.40$, $SS = 3.90$) BDKE çerçevesi aşama puan ortalamaları arasında da istatistiksel açıdan anlamli fark vardır ($p < .001$). Eşit düzeyde iki dilliler ($Ort. = 8.31$, $SS = 3.53$) ve eşit olmayan düzeyde iki dillilerin ($Ort. = 7.48$, $SS = 4.34$) BDKE çerçevesi aşama puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamli farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Araştırmanın birinci hipotezine göre iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında öğrenme kararlarının doğruluğu açısından iki dilli çocukların lehine anlamli farklılaşma olması beklenmiştir. Bu hipotezi sınamak amacıyla dil gruplarına göre, öğrenme kararlarının doğruluğu puanları için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Dil gruplarının öğrenme kararlarının doğruluğu üzerinde istatistiksel açıdan anlamli etkisi görülmüştür, $F(2, 147) = 7.10$, $p < .01$, $\eta^2 = .30$. Bonferroni sonuçlarına göre eşit düzeyde iki dilliler ($Ort. = 0.58$, $SS = 0.25$) ve tek dillilerin ($Ort. = 0.44$, $SS = 0.21$) öğrenme kararı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamli farklılık görülmüştür ($p < .01$). Eşit olmayan düzeyde iki dilliler ($Ort. = 0.58$, $SS = 0.25$) ve tek dillilerin ($Ort. = 0.44$, $SS = 0.21$) öğrenme kararı puan ortalamaları arasında da istatistiksel açıdan anlamli farklılık vardır ($p < .01$). Eşit düzeyde iki dilliler ($Ort. = 0.58$, $SS = 0.25$) ve eşit olmayan düzeyde iki dillilerin ($Ort. = 0.58$, $SS = 0.25$) öğrenme kararı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamli farklılaşma yoktur ($p > .05$). Analiz sonuçlarına göre, eşit düzeyde iki dilli grup ile tek dilli grup arasında ve eşit olmayan düzeyde iki dilli grup ile tek dilli grup arasında öğrenme kararlarının doğruluğu açısından iki dilli grupların lehine anlamli farklılaşma olduğu görülmüştür. Eşit düzeyde iki dilliler ve eşit olmayan düzeyde iki dilliler arasında ise öğrenme kararları açısından anlamli farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın ilk hipotezini doğrulamıştır.

Verilere ilişkin ön sınamalar ve ilk hipotez doğrultusunda elde edilen bulgular eşit düzeyde iki dilliler ve eşit olmayan düzeyde iki dilliler arasında BDKE değişim sonrası aşama, BDKE çerçevesi aşama, öğrenme kararlarının doğruluğu puanları açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bundan dolayı daha sonraki regresyon analizleri için eşit düzeyde iki dilli ve eşit olmayan düzeyde iki dilli gruplar birleştirilerek iki dilli grup adı altında birlihte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci ve temel hipotezine göre iki dilli ya da tek dilli olmanın bilişsel esneklik düzeyine olan etkisi üzerinde öğrenme kararlarının doğruluğunun düzenleyici etkiye sahip olacağı beklenmiştir. Bu hipotezi test etmek için çoklu hiyerarşik doğrusal düzenleyici regresyon analizleri uygulanmıştır. Öncelikle araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon analizine ilişkin değerler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar

	Öğrenme Kararlarının Doğruluğu	Dil Grupları	BDKE Değişim Sonrası Aşama	BDKE Çerçevesi Aşama
Öğrenme Kararlarının Doğruluğu	-	.296***	.273**	.325***
Dil Grupları		-	.312***	.500***
BDKE Değişim Sonrası Aşama			-	.477***
BDKE Çerçevesi Aşama				-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ayrıca, her bir düzenleyici regresyon analizini yürütmeden önce düzenleyici ve yordayıcı değişken arasında çoklu doğrusal ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için *VIF* ve Tolerans değerlerine bakılmıştır. *VIF* değerinin 10 ve üzerinde, Tolerans Değerinin ise .10’dan küçük olduğu durumlar için çoklu doğrusal ilişkinin var olduğu söylenebilmektedir. Çoklu doğrusal ilişki olmaması durumunda bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı düşük olacağı için Tolerans Değerinin 1’e, *VIF*’lerin ise 0’a yaklaşması beklenmektedir. Bu doğrultuda BDKE değişim sonrası puanları için iki dil grubu ve öğrenme kararı puanları arasındaki Tolerans = .912, *VIF* = 1.096 şeklindedir. BDKE çerçeve görevi puanları için iki dil grubu ve öğrenme kararı puanları arasındaki Tolerans = .875, *VIF* = 1.143’tür. Tolerans ve *VIF* değerleri BDKE değişim sonrası ve BDKE çerçeve puanları için iki dil grubu ve öğrenme kararı puanları arasında çoklu doğrusal bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Bu analizler de düzenleyici regresyon analizinin uygulanması için gerekli koşulların sağlandığını göstermiştir.

Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Düzenleyici Regresyon Analizine dahil edilecek olan tüm ölçek puanları öncelikle standart (z) skorlara dönüştürülmüştür. Her bir düzenleyici regresyon analizi için, regresyon denkleminde birinci adımda tek bir bağımsız değişken, ikinci adımda düzenleyici değişken ve son adımda da düzenleyici değişken ile bağımsız değişkenin standart skorlara çevrilmiş puanlarının çarpımı ile elde edilen “bağımsız değişken x düzenleyici değişken” ortak etkileri girilmiştir. Analizler sonucunda anlamlılık gösteren düzenleyici etkiler için düzenleyici regresyon grafikleri çizilmiştir.

Yapılan ilk düzenleyici regresyon analizine BDKE değişim sonrası aşama puanları bağımlı değişken olarak analize sokulmuştur. Birinci adımda bağımsız değişken olan dil grupları (iki dil ve tek dil) ikinci adımda düzenleyici değişken olarak alınan öğrenme kararı puanları, üçüncü adımda ise dil grupları ve öğrenme kararı puanlarının ortak etkisi sokulmuştur. Bu analizin sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. İki ya da Tek Dilli Oluşun BDKE Değişim Sonrası Aşama Puanları Üzerindeki Etkisinde Öğrenme Kararının Düzenleyici Rolüne Dair Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Düzenleyici Regresyon Analizi Sonuçları

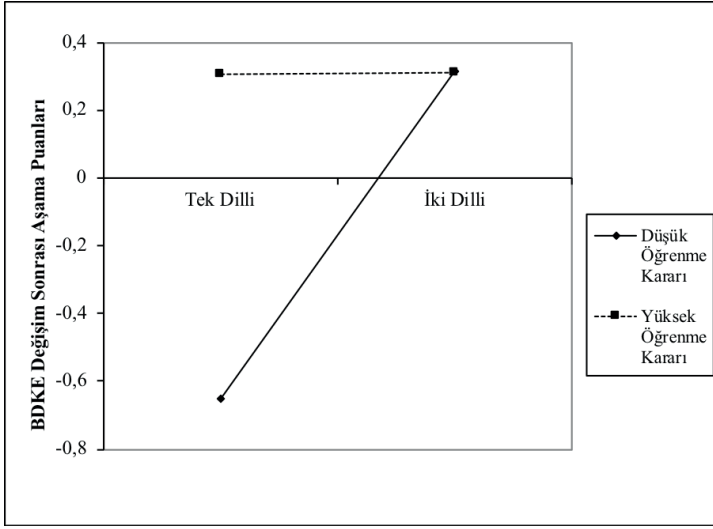
Değişkenler	ΔR^2	B	β
1.Adım: Dil Grupları	.097***	.242**	.242**
2.Adım: Öğrenme Kararı	.036*	.238**	.238**
3.Adım: Dil Grupları X Öğrenme Kararı	.050**	-.240**	-.238**

Not: Tüm ölçek puanları analiz öncesinde standart skorlara dönüştürülmüştür. Tablodaki tüm B ve β katsayıları 3. adımdan elde edilmiş değerlerdir. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Analiz sonuçlarına göre regresyon modellerinin anlamlılığına bakıldığında birinci adımda dil grubunun BDKE değişim sonrası aşama puanlarındaki değişimin yaklaşık %10’unu yüksek derecede anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür ($p < .001$). İkinci adımda düzenleyici değişken olan öğrenme kararı puanlarının BDKE değişim sonrası aşama puanlarındaki değişimin %4’ünü düşük derecede anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür ($p < .05$). Üçüncü adımda regresyona girilen dil grubu ve öğrenme kararı puanlarının ortak etkilerinin ise BDKE değişim sonrası aşama puanlarının %5’ini orta derecede anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür ($p < .01$).

Bu analizin sonuçları öğrenme kararlarının doğruluğunun dil grupları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenme kararlarının doğruluğu düşük olan iki dilli grubun katılımcılarının tek dilli gruba kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu

gözlenirken, öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu iki dilli grup ile tek dilli grup arasında bilişsel esneklik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir (Bkz. Şekil 1). Her iki grup için de eğimler incelendiğinde söz konusu düzenleyici etkinin öğrenme kararlarının doğruluğunun düşük olduğu katılımcılar için geçerli olduğu gözlenmiş (simple slope = .482, $t = 4.400$, $p < .001$), öğrenme kararlarının doğruluğu yüksek olan katılımcılar için ise gözlemlenen etkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (simple slope = .002, $t = .018$, $p > .05$).



Şekil 1. İki ya da Tek Dilli Oluş ile BDKE Değişim Sonrası Aşama Puanları Arasındaki İlişkiye Öğrenme Kararlarının Düzenleyici Rolü

İkinci düzenleyici regresyon analizinde ise çocukların BDKE çerçevesi aşama puanları bağımlı değişken olarak analize sokulmuştur. Analize ilk adımda bağımsız değişken olarak dil grupları (iki dil ve tek dil), ikinci adımda düzenleyici değişken olarak alınan öğrenme kararı puanları, üçüncü adımda ise dil grupları ve öğrenme kararı puanlarının ortak etkisi sokulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

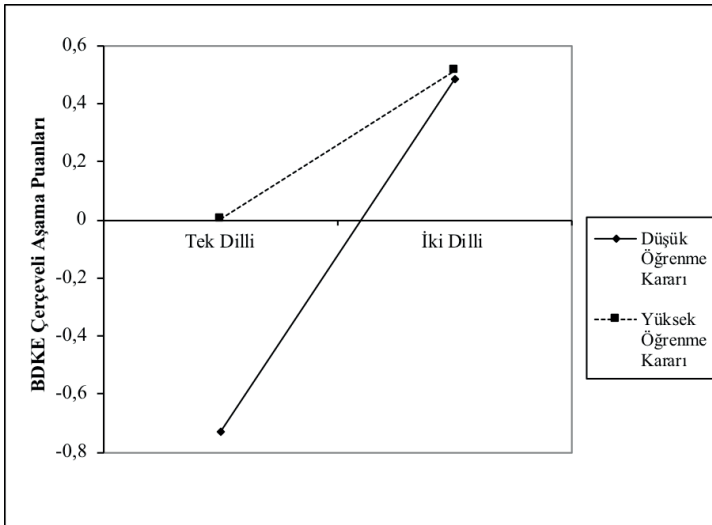
Tablo 7. İki ya da Tek Dilli Oluşun BDKE Çerçevesi Aşama Puanları Üzerindeki Etkisinde Öğrenme Kararının Düzenleyici Rolüne Dair Çoklu Doğrusal Hiyerarşik Düzenleyici Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	ΔR^2	B	β
1. Adım: Dil Grupları	.250***	.433***	.433***
2. Adım: Öğrenme Kararı	.025	.191*	.191*
3. Adım: Dil Grupları X Öğrenme Kararı	.027*	-.176*	-.164*

Not: Tüm ölçek puanları analiz öncesinde standart skorlara dönüştürülmüştür. Tablodaki tüm B ve β katsayıları 3. adımdan elde edilmiş değerlerdir. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Analiz sonuçlarına göre regresyon modellerinin anlamlılığına bakıldığında birinci adımda dil grubunun BDKE çerçevesi aşama puanlarındaki değişimin % 25'ini yüksek derecede anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür ($p < .001$). İkinci adımda regresyona düzenleyici değişken olarak sokulan öğrenme kararı puanlarının BDKE çerçevesi aşama puanlarındaki değişimin %2.5'ini açıkladığı ancak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Öte yandan üçüncü adımda regresyona girilen dil grubu ve öğrenme kararı puanlarının ortak etkilerinin ise BDKE çerçevesi aşama puanlarının %3'ünü düşük derecede anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür ($p < .05$).

Düzenleyici regresyon analizinin sonucuna göre oluşturulmuş etkileşim grafiğine bakıldığında öğrenme kararlarının doğruluğunun düşük olduğu durumda iki dillilerin tek dilli gruba kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu grupta da iki dillilerin tek dillilere kıyasla bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Her iki grup için de eğimler incelendiğinde söz konusu düzenleyici etkinin öğrenme kararlarının doğruluğunun hem yüksek (simple slope= .254, $t=2.045$, $p < .05$) hem de düşük (simple slope=.608, $t=5.404$, $p < .001$) olduğu durumlarda anlamlı olduğu gözlenmiştir (Bkz.: Şekil 2).



Şekil 2. İki ya da Tek Dilli Oluş ile BDKE Çerçevesi Aşama Puanları Arasındaki İlişikte Öğrenme Kararlarının Düzenleyici Etkisi

Araştırmanın temel hipotezini sınamak için yürütülmüş düzenleyici regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular hipotezin desteklendiğini; öğrenme kararlarının doğruluğunun bilişsel esneklik ve iki ya da tek dilli oluş arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü olduğunu göstermiştir. Öğrenme kararlarının doğruluğunun bilişsel esneklik puanlarının hem değişim sonrası aşama hem de çerçeveli aşama puanları üzerinde düzenleyici etkiye sahip olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Bu çalışmada iki dilli ve tek dilli çocukların bilişsel esneklik düzeylerinde öğrenme kararlarının doğruluğunun düzenleyici rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında iki dilli ve tek dilli çocukların öğrenme kararlarının doğruluğu ve bilişsel esneklik düzeyleri açısından farklılaşma gösterip göstermediği ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada literatürdeki iki dillilik araştırmalarından farklı olarak iki dilli çocukların her iki dildeki alıcı dil düzeyleri değerlendirilmiştir. İki dilli çocuklar dillerindeki yeterlilik seviyesine göre eşit düzeyde ve eşit olmayan düzeyde iki dilliler olarak iki gruba ayrılmış ve bu iki grup arasında hiçbir değişken açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu bulgu iki dilliliğin literatürdeki mevcut tanımlamalarında sıklıkla vurgulanan (örn., Lambert, 1955) dillerin düzeyinin eşitliği konusunun onların bilişsel açıdan sahip olduğu avantajlar üzerinde bir etkisi olmadığını işaret etmektedir.

Veriler ile yapılan ön sınamalarda literatürde mevcut bilişsel esneklik ve iki dillilik araştırmalarında elde edilen bulgular (örn., Bialystok, Barac, Blaye ve Poulin-Dubois, 2010; Bialystok ve Viswanathan, 2009; Prior ve Macwhinney, 2010) ile tutarlı olarak iki dillilerin bilişsel esneklik becerileri bakımından tek dillilerden yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca bu analizde iki dillilerin bilişsel esnekliklerinin iki dilde sahip oldukları dil yetkinlikleri açısından da karşılaştırılması yapılmış ve iki dillilerin dillerindeki yetkinlik düzeylerinin eşit olması veya olmaması durumunun bilişsel esneklik becerileri açısından bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Bulgular, eşit düzeyde iki dilli grup ile tek dilli grup arasında ve eşit olmayan düzeyde iki dilli grup ile tek dilli grup arasında BDKE değişim sonrası ve BDKE çerçeveli aşama puanları açısından iki dilli grupların lehine anlamlı farklılaşma olduğunu göstermiştir. Eşit düzeyde iki dilliler ve eşit olmayan düzeyde iki dilliler arasında ise BDKE değişim sonrası ve BDKE çerçeveli aşama puanları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgular iki dillilerin sahip oldukları dillerin düzeylerinin eşit olup olmamasının bilişsel

esneklik düzeyi açısından da farklılaşmaya yol açmadığını göstermiştir. Yabancı literatüre bakıldığında iki dillilerin tek dillilerden daha yüksek bilişsel esnekliğe sahip olduğuna işaret eden pek çok araştırma mevcuttur (örn., Bialystok, Barac, Blaye ve Poulin-Dubois, 2010; Bialystok ve Viswanathan, 2009; Prior ve Macwhinney, 2010). Buna karşın ülkemizde bilişsel esnekliğin iki dilli ve tek dilli gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan söz konusu bulgu, iki dilli çocukların bilişsel esneklik düzeylerinin tek dillilerden yüksek olduğu yönündeki önceki yabancı literatür bulguları ile tutarlı olmakla birlikte Türkiye örneklemini için yeni bir bulgudur. Öte yandan Türkiye örnekleminde elde edilen bulgunun literatürdeki bulgular ile tutarlı olması iki dilliliğin iki dilli bireyin sahip olduğu dillerin yapılarının farklılığından bağımsız bir şekilde bilişsel esnekliğe katkı sağladığına işaret etmektedir. Bu bulguya ilişkin dikkat çekici noktalardan birisi iki dillilerin bilişsel esneklik düzeylerinin zor bir görevde de tek dillilerden yüksek olduğunun ortaya konmuş olmasıdır ki bu bulgu iki dillilerin bilişsel esneklik açısından gelişimsel bir avantaja sahip olduklarına da işaret etmektedir.

Araştırmanın birinci hipotezi bağlamında elde edilen bulgular eşit düzeyde iki dilli olanlar ve eşit olmayan düzeyde iki dilli olanların öğrenme kararlarının doğruluğu açısından tek dillilere kıyasla daha yüksek performans gösterdiklerini, eşit düzeyde ve eşit olmayan düzeyde iki dilli olan grupların ise öğrenme kararlarının doğruluğu açısından benzer performans gösterdiklerine işaret etmektedir. Bu bulgu iki dilli olmanın üstbilişsel kararların doğruluğu açısından avantaj sağlayabileceğini düşündürmüştür. Beran, Brandl, Perner ve Proust (2012) tam bir temsilselcilik olarak adlandırılan bir bakış açısına göre semantik bir özelliği ya da temselsel bir gerçeği kavrayabilmesi için kişinin bir X objesinin Y'yi temsil etmesinin ne anlama geldiğine dair tam bir anlayışa sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre, temsile dair böylesine tam bir kavrayış kişinin bilişsel ve üstbilişsel süreçler arasındaki farkı kavramasının yanı sıra bu süreçleri birbirine bağlayan izleme ve kontrolün ilişkisini kavramasına da olanak tanımaktadır. Bu açıklama çerçevesinde üstbilişsel kararları ele aldığımızda, bu kararların üstbilişsel izleme süreçlerine dayanan kararlar olduğunu hatırlamakta fayda vardır. Temsile dair tam bir kavrayışa sahip olmanın iyi bir üstbilişsel izlemeye, iyi bir üstbilişsel izlemenin ise isabetli üstbilişsel kararlara olanak tanıyacağı düşünülduğünde iki dillilerin üstbilişsel kararların doğruluğu açısından avantaj sahibi olmalarının, onların iki dil kullanmalarının bir getirisi olarak tek dillilere göre yüksek temselsel becerilere sahip olmaları ile

ilişki olabileceği düşünülebilir. Literatürde üstbilgişsel kararların doğruluğunu iki dilli ve tek dilli gruplar açısından incelemiş olan yerli veya yabancı herhangi bir araştırmannın bilindiği kadarıyla mevcut olmaması sebebiyle bulguların başka çalışmalar ile karşılaştırılması mümkün olmamıştır. Ancak üstbilgiş konusunun üstbilgişsel stratejiler ve üstbilgişsel farkındalık boyutları açısından ele alındığı çeşitli araştırmalarda da iki dilli ve tek dilli gruplar arasında, iki dillilerin lehine farklılaşmalar olduğu ortaya konmuştur (örn., Calero-Breckheimer ve Göetz, 1993; Jiménez ve ark., 1996). İki dilli ve tek dilli çocukların üstbilgişsel stratejiler açısından karşılaştırıldığı bir araştırma kapsamında tek dillilerin nadiren okuduklarını anlama süreçlerini izleme ihtiyacı gösterdikleri, iki dillilerin tek dillilere kıyasla benzersiz bir stratejik okuma bilgisine sahip oldukları bulunmuştur (Jiménez ve ark., 1996). Ransdell ve arkadaşları (2006) iki dilli ve çok dilli çocukların okuma ve çalışma belleğine dair üstbilgişsel farkındalıklarının tek dilli çocuklardan daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Calero-Breckheimer ve Göetz (1993) iki dilli öğrencilerin okuma stratejilerini sahip oldukları diller arasında başarılı bir şekilde transfer edebildiklerini ortaya koymuştur. İki dilliliğin, üstbilgişin farklı boyutları açısından avantaj sağladığına işaret eden bu bulgular ile birlikte ele alındığında, iki dillilerin üstbilgişsel kararların doğruluğu açısından da tek dillilerden üstün olmaları literatür ile tutarlılık gösteren bir bulgudur. Bunun yanı sıra iki dilli ve tek dillileri üstbilgişsel kararların doğruluğu açısından karşılaştırmış olması bakımından bulgu, mevcut literatür açısından yenidir.

Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda iki dilli ve tek dillilerin bilişsel esnekliklerinde öğrenme kararların doğruluğunun düzenleyici rolü incelenmiş, bulgular öğrenme kararlarının doğruluğunun bilişsel esneklik düzeyi üzerinde düzenleyici bir rolü olduğunu göstermiştir. Bilişsel esneklik ölçümünün ilk aşaması olan değişim sonrası aşama puanları ile iki dilli ya da tek dilli oluş arasındaki ilişkide öğrenme kararlarının doğruluğunun düzenleyici bir rolü olduğu görülmüştür. Öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu grupta iki dilli ve tek dilliler arasında bilişsel esneklik açısından bir fark gözlenmezken, öğrenme kararlarının doğruluğunun düşük olduğu grupta iki dilli ve tek dilliler arasında bilişsel esneklik düzeyleri açısından iki dillilerin lehine bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Öğrenme kararlarının doğruluğunun düşük olduğu grupta iki dilli olmak, bilişsel esneklik açısından tek dilli olmaya kıyasla bir avantaj sağlamaktadır. Öte yandan bilişsel esneklik ölçümünün ikinci aşaması olan çerçevesel aşama puanları ile iki ya da tek dilli oluş arasındaki ilişkide öğrenme kararlarının doğru-

luğunun düzenleyici rolü incelendiğinde, öğrenme kararlarının doğruluğunun hem yüksek hem de düşük olduğu gruplarda iki dilli ve tek dilliler arasında bilişsel esneklik düzeyi açısından farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu grupta iki dillilerin bilişsel esneklik düzeylerinin tek dillilerden daha yüksek olduğu gözlenirken, öğrenme kararlarının düşük olduğu gruplarda da iki dillilerin bilişsel esneklik düzeylerinin tek dillilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bilişsel esneklik ve iki dilli ya da tek dilli oluş arasındaki ilişkide öğrenme kararlarının doğruluğunun bu şekilde bir düzenleyici etki göstermiş olması literatür açısından yeni bir bulgudur. Bu araştırma, bireyin bilişsel açıdan esnek olabilmesi için kendi bilişsel süreçlerinin iyi bir izleyicisi olması, kendi bilişsel süreçlerine dair doğru kararlar vermesi ve gerektiğinde bilişsel süreçlerinde ve davranışlarında düzenleme yapması gerektiği düşüncesi doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bilişsel esneklik ölçümüne ilişkin her iki aşamada da öğrenme kararlarının düzenleyici bir rolü olduğu gözlenmekle birlikte, bilişsel esneklik görevinin temselsel gereklilikleri arttıkça, üstbilişsel kararların doğruluğunun hem yüksek hem de düşük olduğu gruplarda iki dillilerin bilişsel esneklik açısından tek dillilerden yüksek performans gösterdikleri gözlenmiştir. Bilişsel esneklik ölçümünün ilk aşamasında öğrenme kararlarının doğruluğu yüksek olan iki dilli ve tek dilliler arasında bilişsel esneklik düzeyi açısından bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu bulgu öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu durumda tek dillilerin de iki dillilere benzer bir bilişsel esneklik performansı sergilediklerine işaret etmektedir. Öğrenme kararlarının düşük olduğu grupta ise iki dillilerin tek dillilerden daha yüksek performans gösterdikleri gözlenmiştir. Bu bulgular öğrenme kararlarının doğruluğu yüksek olan tek dillilerin problemlere esnek biçimde çözümler üretmelerinin daha olası olduğuna işaret etmektedir. Kendi öğrenmelerine dair daha isabetli kararlar verebiliyor olmaları bu çocukların değişim gerektiren durumlara daha kolay uyum sağlayabilmelerine olanak sağlıyor gibi görünmektedir. Bu bulgular doğrultusunda hâlihazırda dikkatli bir biçimde izlenmiş ve hakkında doğru kararlar verilmiş bir bilişsel sürecin gerektiğinde değişime uğratılabilmesinin daha kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu konuyu ele alan herhangi bir araştırma mevcut olmadığı için bulguların literatür ile karşılaştırılması mümkün olamamıştır. Öte yandan öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu grupta tek dillilerin iki dilliler ile benzer performans göstermeleri, üstbilişsel kararların doğruluğu ve bir bilişsel görevdeki performans arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli araştırmalardan elde edilmiş bulgular ile tutarlılık arz etmektedir. Örneğin Hac-

ker, Bol, Horgan ve Rakow (2000) bir sınıf ortamında öğrencilerin test sonuçlarına dair tahmin (sınava girmeden önce, sınav performanslarına dair tahminleri) ve sonradan değerlendirme (sınavdan sonra fakat sınav sonuçları açıklanmadan önceki sonuç tahminleri) becerilerini incelemiştir. Eğitim psikolojisi dersini alan 99 tane lisans öğrencisinin dahil edildiği bu araştırmada her bir testte sınıfta en başarılı olan öğrencilerin, hem sınav öncesindeki tahminlerinin hem de sınav sonuçlarına dair tahminlerinin isabeti daha yüksek olanlar olduğu bulunmuştur. Bizim araştırmamızdan elde edilen bulgular tek dilli çocukların bilişsel esneklik gerektiren görevlerde Hacker ve arkadaşlarının (2000) bulgusu ile uyumlu bir performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Bilişsel esneklik görevinde çocuğun kural değişimi esnasında esnek biçimde geçiş yapabilmesi beklenmektedir. Çocukların bu görevlerde ilk kurala neden takılı kaldıklarına dair farklı açıklamalar söz konusudur.

Zelazo ve Frye'nin (1997) açıklamasına göre çocuklar karmaşık kural sistemlerini oluşturana ve bu kural sistemlerine dair yansıtıcı farkındalığı geliştirene kadar bu problemi çözemezler. Bu açıklamaya göre, bilişsel esneklik görevi çocukların kuralların karmaşık temsillerini, uyarıyı sınıflandıran daha genel bir temsil altında inşa etmelerini gerektirmektedir. Eşleme kriterleri arasında değişim yapabilme becerisi boyutlar arasındaki ilişkiyi spesifik alt düzey kuralları birleştiren bir üst düzey kural açısından temsil etmeye bağlıdır.

Bazı açıklamalar ise bilişsel esneklik görevinde çocukların başarılı olabilmelerini seçici dikkatlerini kontrol etme becerilerine bağlamaktadır. Buna göre çocuklar önceden geçerli olan bir boyuta olan dikkatlerini, uyarının farklı bir boyutu sunulduğunda ketyebilmelidirler (Bialystok, 2005). Perner ve arkadaşlarının (2002) temsil açıklamasına göre ise çocuklar, herhangi bir şeyin farklı perspektiflerden farklı şekillerde tanımlanabileceğinin mümkün olduğunu anlamazlar. Kloo ve Perner'in (2003) küçük çocukların bilişsel esneklik görevinde yaşadığı güçlüğü onların kullanılan görev kartlarını yeniden tanımlamalarının mümkün olduğunu anlamamaları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla temselsel yeniden tanımlama görüşü küçük çocukların bilişsel esneklik görevinde yaşadıkları güçlüğü onların "şeylerin" farklı perspektiflerden farklı şekillerde temsil edilmesinin ve herhangi bir şeye dair birbirinden farklı temsiller olabileceğinin mümkün olduğunu anlamamaları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları temselsel yeniden tanımlama açıklaması doğrultusunda ele alındığında

tek dillilerin bilişsel esneklik düzeyi açısından iki dillilerden düşük performans göstermiş olmaları, görevin ilk kuralına takılı kalmaları, onların kartlar üzerindeki nesnelere farklı temsilleri olabileceğini, farklı bakış açılarından farklı şekillerde tanımlamalar yapılabileceğini anlamakta başarısız olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. İki dillilerin ise özellikle bilişsel esneklik görevi daha fazla temsilsel gereklilikler içerdiğinde, öğrenme kararlarının hem yüksek hem de düşük olduğu grupta tek dillilerden daha yüksek bilişsel esneklik performansı göstermiş olmaları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Kendi öğrenmesine ilişkin kararlarının doğruluğu yüksek olan tek dilli çocukların bilişsel esneklik düzeyleri açısından iki dillilerle benzer düzeyde bir performans göstermesini yüksek üstbilişsel karar doğruluğunun işaret ettiği yüksek temsil becerileri ile açıklamak mümkün olabilir.

Bir çalışmada Bialystok ve Martin (2004) iki dillilerin esneklik görevlerinde sahip oldukları avantajın temsil becerileri ile ilişkili olup olmadığını araştırmış ve iki dillilerin sahip olduğu avantajın orta düzey temsilsel gereklilikler içeren görevlerde geçerli olduğunu ancak temsil gerekliliği düzeyi arttıkça bu üstünlüğün ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Ancak bizim araştırmamızda kullanılan bilişsel esneklik görevinin özellikle ikinci aşamasının zor temsilsel gereklilikler içerdiği göz önünde bulundurulduğunda iki dillilerin sahip olduğu avantajın devam ettiği görülmüştür. Üstelik kolay bilişsel esneklik görevinde öğrenme kararlarının doğruluğu yüksek olan tek dilli ve iki dilli grup arasında bilişsel esneklik düzeyi açısından fark yok iken, temsilsel gerekliliklerin arttığı zor bilişsel esneklik görevinde iki dillilerin üstünlüğü bariz şekilde kendini göstermiştir.

Araştırmanın uygulamaları sırasında yapılan gözlemler de temsil açıklamasına destek sağlar niteliktedir. Tek dilli çocukların özellikle bilişsel esneklik görevinin çerçeveli aşamasında kartlar arasında çoğunlukla çerçeveli kartlar ve çerçevesiz kartlar şeklinde bir eşleme yapmaktan öteye gidemedikleri gözlenmiştir. Çerçeveli görevde çocuklara çerçeveli kartı gördüklerinde renk oyunu, çerçevesiz kartı gördüklerinde ise şekil oyunu oynayacaklarına dair yapılan kural hatırlatmalarına, standart aşamada oynanmış olan renk ve şekil oyunlarına dair kuralların tekrar hatırlatılmasına ve çocuğa hem çerçeveli hem çerçevesiz bir kart için deneme uygulaması yaptırılmasına rağmen, çocuklar kartları yalnızca çerçeveli olup olmamalarına göre eşleştirmişlerdir. Deneme uygulamasında kırmızı gemiye gitmiş bir çerçeveli kırmızı tavşan, çerçeveli bir kart görürse renk oyunu, çerçevesiz bir kart görürse şekil oyunu oynaması gerektiği her uygulamada belirtilmiş olmasına rağmen, çerçeveli bütün kartların renklerine bakılmaksızın kırmızı gemi-

ye gitmesine sebep olmuştur. Benzer şekilde tavşana gitmiş olan bir çerçevesiz tavşan kartı, çerçevesiz bütün kartların şekline bakılmaksızın tavşana gitmesine sebep olmuştur. İki dilli çocukların ise göreve temkinli bir şekilde yaklaştıkları ve bazılarının bu zor görevin “önceki iki oyunun birleşimi” olduğunu söyledikleri görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular, iki dillilerin hem bilişsel esneklik hem de üstbilişsel kararların doğruluğu açısından tek dillilerden yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Her ne kadar mevcut literatürde iki dillilerin bilişsel esneklik açısından sahip oldukları avantaj pek çok kez ortaya konmuş olsa da üstbilişsel kararların doğruluğunun bu ilişkideki düzenleyici rolü şimdiye kadar ele alınmamış bir konudur. Ayrıca öğrenme kararlarının doğruluğunun yüksek olduğu grupta tek dillilerin de bilişsel esneklik açısında iki dilliler ile benzer düzeyde bir performans göstermiş olmaları literatür açısından ilgi çekici bir bulgudur. Temsil becerilerinin doğrudan ve çeşitli ölçümler ile değerlendirilmesini sağlayabilecek görevlerin gelecek araştırmalarda kullanılması yolu ile hem bilişsel esnekliğin hem de üstbilişsel kararların doğruluğunun mekanizmalarının anlaşılması açısından önemli olduğunu belirtmekte fayda vardır. Ayrıca araştırmaya daha küçük ve daha büyük yaş çocuklarının da dahil edilmesi ile üstbilişsel kararlar ve bilişsel esneklikte görülen gelişimsel değişimleri incelemek mümkün olabilir.

Kaynaklar

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207–245.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.
- Beran, M. J., Brandl, J. L., Perner, J., & Proust, J. (2012). On the nature, evolution, development, and epistemology of metacognition: introductory thoughts. In M. J. Beran, J. Brandl, J. Perner & J. Proust (Eds.), *Foundations of metacognition* (pp 1–18). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). New York, NY: Oxford University Press.
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition, 112*(3), 494–500.
- Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A., & Poulin-Dubois, D. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development, 11*(4), 485–508.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(4), 525–531.

- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325–339.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70(3), 636–644.
- Calero-Breckheimer, A., & Goetz, E. T. (1993). Reading strategies of biliterate children for English and Spanish texts. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 14(3), 177–204.
- Cultice, J. C., Somerville, S. C., & Wellman, H. M. (1983). Preschoolers' memory monitoring: Feeling-of-knowing judgments. *Child Development*, 54, 1480–1486.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 273–328.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. California, CA: Sage Publications.
- Dunn, L. M. (1959). *Manual: Peabody picture vocabulary test*. Nashville, TN: American Guidance Service.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14(4), 272–278.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 160–170.
- Hakuta, K. (1986). *Cognitive development of bilingual children*. Retrieved from [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1986\)%20-%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT%20OF%20BILINGUAL%20CHILDREN.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1986)%20-%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT%20OF%20BILINGUAL%20CHILDREN.pdf)
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90–112.
- Kazak Berument, S. ve Gül Güven, A. (2010). *TİFALDİ: Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child Development*, 74(6), 1823–1839.
- Lambert, W. E. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50(2), 197–200.
- Mackey, W. F. (2001). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 22–51). New York, NY: Routledge.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1996). Why investigate metacognition. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (ss. 1–25). Cambridge, UK: The MIT Press.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 74 (1), 7–28.
- Nietfeld, J. L., & Schraw, G. (2002). The effect of knowledge and strategy training on monitoring accuracy. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 131–142.

- Öner, N. (2006). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Doğuş Matbası.
- Perner, J., Stummer, S., Sprung, M., & Doherty, M. (2002). Theory of mind finds its Piagetian perspective: Why alternative naming comes with understanding belief. *Cognitive Development, 17*(3–4), 1451–1472.
- Prior, A., & MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(2), 253–262.
- Ransdell, S., Barbier, M. L., & Niit, T. (2006). Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: When does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(6), 728–741.
- Schneider, W., Visé, M., Lockl, K., & Nelson, T. O. (2000). Developmental trends in children’s memory monitoring: Evidence from a judgment-of-learning task. *Cognitive Development, 15*(2), 115–134.
- Tekcan, A. İ. ve Göz, İ. (2005). *Türkçe kelime normları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Uzundağ, B. A. ve Küntay, A. C. (2016). İki dillilik gelişen zihni farklı şekillendirir mi? Ç. Aydın, T. Göksun, A.C. Küntay ve D. Tahiroğlu (Ed.), *Aklın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* içinde (s. 40–65). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols, 1*(1), 297–301.
- Zelazo, P. D., & Frye, D. (1997). Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. In M. Stamenov (Ed.), *Language structure, discourse and the access to consciousness* (pp. 113–153). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Gelecek Zaman Perspektifi Ölçüm ve Kavramsallaştırmalarına Yeni Bir Bakış

A New Look at the Measurement and Concept of Future Time Perspective

Burak Doğruyol¹, Ada Olgaç²



¹Dr. Öğr. Üyesi, Altınbaş Üniversitesi, İİSBF, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

²Uzm. Psikolog, Bahçeşehir Üniversitesi, İİSBF, Psikoloji, İstanbul, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Burak Doğruyol,
Altınbaş Üniversitesi, İİSBF, Psikoloji Bölümü,
İstanbul, Türkiye

E-posta/E-mail: burak.dogruyol@altinbas.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 15.08.2018

Kabul tarihi/Accepted: 06.11.2018

Atıf/Citation: Doğruyol, B. ve Olgaç, A. (2018). Gelecek zaman perspektifi ölçüm ve kavramsallaştırmalarına yeni bir bakış. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 201-217.
<https://doi.org/10.26650/SP2018-0011>

ÖZ

Zaman perspektifi bireylerin duyu ve düşüncelerini, mutluluk düzeylerini ve psikopatolojik semptomlarını etkileme gücüne sahiptir. Bu yüzden, özellikle Zimbardo Zaman Perspektifi yaklaşımı ve ölçümünün de etkisiyle zaman perspektifi son dönemde araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Gelecek zaman perspektifi ise belirsizlik içeren doğası sebebi ile ayrıca ilgi odağı olmaktadır. Ancak, ilgili yazında zaman perspektifinin ölçümü ve kavramsallaştırılması ile ilgili farklı yaklaşımlar ve çelişkili bulgular bulunmaktadır. Bu farklılıkların ve çelişkilerin olası sebeplerinden birisi kullanılan ölçüm araçlarının, zaman perspektifini özellikle de gelecek boyutunu farklı şekillerde ele almasıdır. Bu yüzden, gelecek zaman perspektifini ölçen araçların birbirleri ile ilişkisi, bir başka deyişle, yapı geçerliklerinin bir arada ele alınması yazına ışık tutması açısından önemlidir. Buradan hareketle, gelecek boyutu ölçümünde kullanılan araçların ilişkileri incelenerek ilgili yazında yer alan çelişkili bulguların altında yatan sebeplere ışık tutulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, gelecek zaman perspektifinin ölçümünde kullanılan farklı ölçme araçlarının birbirleri ile ilişkisi 311 katılımcı üzerinde incelenmiştir. Gelecek perspektifini ölçmek için Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ) gelecek boyutu, Dengeli Zaman Perspektifi Ölçeği'nin (DZPÖ) gelecek boyutu ve Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği (GİTÖ) kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizleri ve ikinci dereceden faktör analizi sonuçları, yaygın olarak kullanılan ZZPÖ'nün gelecek boyutunun GİTÖ-planlı gelecek boyutu ile ilişkili olduğunu, dolayısıyla gelecek ile ilgili bilişsel bileşenleri ölçtüğünü göstermiştir. Ayrıca, analizler GİTÖ'nün olumlu ve korkulu gelecek boyutları ile DZPÖ-gelecek boyutlarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu boyutlar ise gelecek perspektifinin duygusal bileşenlerine odaklanmaktadır. Bulgular, gelecek perspektifinin çok boyutlu ve farklı bileşenleri olan bir yapısı olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelecek zaman perspektifi, Zimbardo zaman perspektifi ölçümü, ölçek geçerliği, ikinci dereceden faktör analizi, yapı geçerliği

ABSTRACT

A new look at the measurement and concept of future time perspective shows that it has the potential to influence human emotion and cognition, well-being, and psychopathological symptoms. Therefore, especially following the Zimbardo Time Perspective approach and using its relevant measure, the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI), time perspective has attracted the attention of researchers. Future time perspective, with its ambiguous and uncertain nature, has attracted special attention among the past, present, and future perspectives. However, measurement and conceptualization of future time perspective is complex, and research in this field produced mixed and contradictory results. Therefore, the aim of the current study is to investigate the relationship between different future time perspective measures in order to provide a theoretical explanation about mixed findings and further the validity of relevant measures. In the current study, the relationship between different future time perspective measures was investigated using 311 participants. In order to measure future time perspective, the Future subscale of the ZTPI, the Future subscale of the Balanced Time perspective Scale (BTPS), and the Attitudes Towards Future Scale (ATFS) were administered. The results of correlation and second-order factor analyses revealed that the ZTPI-Future subscale is compatible with planned future subscale of ATFS. Thus, the ZTPI-Future subscale seems to measure the cognitive component of the future time perspective. The results indicated that future time perspective is a multi-dimensional construct that includes qualitatively distinct components.

Keywords: Future time perspective, Zimbardo Time Perspective Inventory, scale validation, second-order factor analysis, construct validity

EXTENDED ABSTRACT

Our perception of time has an important influence on our daily practices and understanding of the outer world. Thus, time as a concept has attracted the attention of philosophers, thinkers, and psychologists. Once time was conceptualized as a subjective experience shaped by human perception and cognition, psychologists started to investigate time as an integral part of human experience.

Psychologists heavily focused on the term "time perspective" which is formulated as individual differences in the focus on past, present, or future (Zimbardo & Boyd, 1999). Numerous studies from different fields established relations between time perspective and various psychological outcome variables (e.g., Papastamatelou, Unger, Giotakos, & Athanasiou, 2015; Przepiorka & Blachnio, 2016). Based on the historical perspective emphasizing the importance of future time perspective over past and present (Heidegger, 1992), research on this field heavily devoted to future time perspective. As future perspective by nature includes uncertainty and ambiguity, its effects on us is much more complex and controversial (Holman & Silver, 2005).

Research on time perspective accelerated as Zimbardo introduced the time perspective approach and developed the Time Perspective Inventory (TPI; Zimbardo & Boyd, 1999). This perspective also uses three different time perspectives: the past, present, and future.

Additionally from the scale measuring those three dimensions, there are also five subscales: positive and negative past, positive and negative present, and future.

Findings on the effects of future time perspective, in general, yielded that holding a predominantly future time perspective is significantly related to various positive outcomes (e.g., Guarino, De Pascalis, & Di Chiacchio, 1999; Luyckx, Lens, Smits, & Goossens, 2010). In addition to the findings between future time perspective and positive psychological outcomes, some other research revealed weak or nonsignificant relationships (e.g., Mahon & Yarcheski, 1994). Moreover, other research revealed that focusing on the future time perspective is associated with negative outcomes. For instance, future time perspective was predictive of future worries that leads to less enjoyment in the present (Lens & Tsuzuki, 2007). Furthermore, future time perspective was also related with higher stress levels (Otrar, Eksi, Dilmac, & Sikin, 2002) and higher levels of depressive symptoms in war survivors (Basoğlu et al., 2005).

Mixed findings on the effects of future time perspective might arise from measurement problem. Several tools have been developed to measure future time perspective, such as the Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999), the Balanced Time Perspective Scale (BTPS; Webster, 2011), and the Attitudes Towards Future Scale (ATFS; Güler, 2004). In addition to the measurement problem, mixed findings might be the result of different conceptualizations behind those measurement tools. For instance, the ZTPI-Future is a unidimensional construct that ignores the positive and negative components of focusing on the future. Thus, the aim of the study is to shed some light on the measurement issue of future time perspective. For this aim, three different future time perspective measures were used together for the first time. By doing so, we were able to compare the commonly used ZTPI-Future scale against a similar unidimensional measure of future time perspective (i.e., BTPS-Future) and a multidimensional measure (i.e., ATFS), which includes positive, planful, and fearful future perspective subscales. Besides the measurement problem, mixed results might arise from different conceptualizations of future time perspective as positive-negative and cognitive-emotional. Thus, we also aim to explore if different measures tap into the distinct components of multidimensional future time perspective.

Methods

For this aim, 311 participants with an age range between 18 and 74 ($M = 31.43$, $SD = 15.20$) participated in the study. Correlation between different future time perspective measures was calculated to assess the relationship between them. Then, a second-order

factor analysis was conducted on the participants' future time perspective scores to explore whether they can be clustered together.

Results

Results of correlation analysis revealed that ZTPS-Future scale was weakly but significantly correlated with positive future subscale ($r(309) = .13, p < .05$) and BTPS-Future scale ($r(309) = .18, p < .001$), while it was moderately correlated with planful future subscale ($r(309) = .47, p < .001$). Second-order principal component analysis using Promax rotation provided two-factor solution based on the eigenvalues (eigenvalues = 2.408 and 1.761). Accordingly, the first factor consisted of a positive future, fearful future subscales, and BTPS-Future scale. Altogether, subscales loaded on the first factor tap emotional component of future time perspective. Besides, the second factor consisted of ZTPS-Future and planful future subscale which can be named as a cognitive component of future time perspective.

Discussion

Overall, the results of the current study indicated that future time perspective is a multi-dimensional construct. Some researchers have criticized for the ZTPS-Future scale since it ignores positive and negative future perspectives (Carelli, Wiberg, & Wiberg, 2011). Besides being double-barreled in terms of positivity and negativity, results of the current study indicated that future time perspective is perceived in cognitive and emotional terms which might have distinct effects on behavior. Accordingly, ZTPS-Future seems to tap the cognitive component of future time perspective similar to Webster's (2011) critics on the issue. Furthermore, BTPS-Future scale seems to tap the emotional component of future time perspective. Thus, future studies should consider different dimensions of future time perspective.

Zamanı algılayış şeklimiz hem günlük pratiklerimizde hem de daha geniş ölçekte dünyayı algılayıp anlamlandırmamızda önemli bir role sahiptir (Wittmann, 2009). Bu yüzden, zaman, tarih boyunca fizikten felsefeye birçok farklı disiplinin inceleme konusu olmuştur. Örneğin, Aristo'nun zamanı zihin ve beden ile ilişkilendirdiği çalışmaları, kendisini takip eden düşünürler için referans noktası olmuştur (Buccheri, Gesu ve Saniga, 2000). Görelilik kuramı ile birlikte gözlemcinin, zaman gibi gözlem altında olan fiziksel olayların bir parçası olduğu fikri kabul görmüş ve böylelikle zamanın da insanın zihninin bir ürünü olarak incelenmesinin önü açılmıştır. Bu genel kabulü takiben psikoloji de zamanı bireyin içsel deneyiminin bir parçası olarak ele alıp incelemeye başlamıştır.

Psikoloji yazınında zaman değişik şekillerde ele alınıp çalışılmış olsa da, çalışmaların büyük çoğunluğu Lewin (1951) tarafından formüle edilmiş olan *zaman perspektifi* kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Zaman perspektifi yaklaşımı temelde bireylerin geçmişe, şimdiye ya da geleceğe odaklanmalarında bireysel farklılıklar gösterdikleri üzerinde durmaktadır. Bu alandaki araştırmalar da çoğunlukla odaktaki farklılıkların yaşam olaylarına uyum sağlama (Holman ve Silver, 1998) ve öğrenme ve benlik düzenleme (Sanna, Stocker ve Clark, 2003) gibi bir dizi psikolojik değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Zaman perspektifi geçmiş, şimdi ve gelecek olarak ele alınmakla birlikte, gelecek perspektifinin insan bilinci üzerinde başat etkiye sahip olduğunu öne süren felsefi görüş ile paralel olarak ilgili yazın çoğunlukla gelecek perspektifinin etkilerine odaklanmıştır (Heidegger, 1992). Bu çalışmaların bazıları sadece gelecek perspektifinin etkilerine odaklanırken bazıları da gelecek perspektifini geçmiş ve şimdi perspektifi ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Alandaki çalışmaların önemli bir kısmı Lewin'in (1951) yaklaşımını sürdüren Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ) kullanılarak yürütülmektedir. Bu ölçek, olumlu ve olumsuz geçmiş, hazcı ve kaderci şimdi ile gelecek olmak üzere üç temel perspektife dayanan beş boyut üzerinde ölçüm yapmaktadır. Dolayısıyla geçmiş ve şimdi boyutları niteliksel olarak farklılaşan ve birbirinden farklı sonuçlara yol açtığı öne sürülen ikişer boyut ile değerlendirilirken, gelecek perspektifi tek bir boyut ile ölçülmektedir. Bu çalışmada, yaygın olarak kullanılan tek boyutlu gelecek perspektifi ile ilgili çelişkili bulgulara ışık tutulması amaçlanmaktadır. Bu hedef doğrultusunda, ZZPÖ-Gelecek perspektifi boyutunun, ilgili yazında tanımlanmış başka gelecek perspektifi kavramları ve/veya ölçümleri (örn., dengeli,

olumlu, korkulu, planlı) ile ilişkisi incelenmiştir. Bu sayede, gelecek perspektifi çalışmalarından elde edilen çelişkili bulguların altında yatan sebeplere açıklık getirilmesi hedeflenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, gelecek perspektifine sahip olmanın ya da bu perspektife diğerlerine kıyasla daha fazla ağırlık vermenin olumlu sonuçlar ile ilgili olduğu kabul edilmektedir (Boyd ve Zimbardo, 2005). Gelecek zaman perspektifi temelde, geleceğe dair planlar yapma, hedefler belirleme ve konuların gelecekteki olası etkileri üzerine odaklanma olarak tanımlanmaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999). Bu tanımlama kapsamında ele alınan gelecek perspektifinin daha düşük psikopati eğilimleri ile ilişki olduğu gözlenmiştir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Benzer şekilde, yüksek gelecek perspektifi düzeyleri düşük internet bağımlılığını yordamaktadır (Przepiorka ve Blachnio, 2016). Ek olarak, gelecek perspektifinin genel kaygı düzeyi ile olumsuz yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Papastamatelou, Unger, Giotakos ve Athanasiou, 2015). Ayrıca, kanser tarama programlarına katılmak gibi olumlu sağlık davranışları geleceğe odaklanmak ile olumlu ilişki göstermektedir (Guarino, De Pascalis ve Di Chiacchio, 1999; Visser ve Hirsch, 2014). Benzer şekilde, geleceğe odaklanmanın, planlanan geleceğe zarar teşkil edebilecek davranışlardan şimdiki zamanda kaçınmayı sağladığı da gözlenmiştir. Örneğin, geleceğe odaklanan bireylerin daha az güvensiz cinsel ilişki kurdukları ve daha az uyuşturucu kullandıkları bulunmuştur (Luyckx, Lens, Smits ve Goossens, 2010). Klinik ve sağlık alanı dışında, geleceğe odaklanmanın sosyal alandaki değişkenleri de olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Lang ve Carstensen (2002) geleceğe odaklanmanın sosyal ilişkilerin doğasını olumlu yönde etkilediğini gösterirken, bir başka çalışmada (Shipp, Edwards ve Lambert, 2009) gelecek perspektifine odaklanmanın yüksek akademik başarı, hedefe yönelik etkin davranışlar sergilemek ve hedefe ulaşmaya çalışırken daha iyimser olmak ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, eğitim alanında da uygulamalı olarak incelenmiştir. Örneğin, Kauffman ve Husman (2004) öğrencilerin gelecek perspektifinin onların inanç ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, bu etkinin devamında da öğrencilerin akademik başarılarını arttığını göstermişlerdir. Bunlara ek olarak, gelişimsel yaklaşımla yürütülen bazı çalışmalarda gelecek perspektifine odaklanmanın olumlu sonuçlarına dikkat çekilmiştir. Bu alandaki ilk çalışmalardan birisinde, Stein, Sarbin ve Kulik (1968) geleceğe daha fazla odaklanan bireylerin daha sosyal olduklarını bulmuştur. Marko ve Savickas (1998) ise geleceğe odaklanmanın çocuklukta başlayan bir öğrenme süreci ol-

duğunu vurgulayarak gelecek odağının geliştirilmesi için bir müdahale programı geliştirmişlerdir. Böylelikle, bireyler gelecek perspektifine ağırlık verebilecek ve olumlu sonuçlarından faydalanacaktır.

Gelecek perspektifine odaklanmanın olumlu sonuçlarını gösteren çalışmaların yanı sıra, başka bazı çalışmalarda beklenen olumlu etkilerin bulgulanmadığı görülmektedir. Örneğin, gelecek perspektifine odaklanma ile egzersiz yapma, sağlıklı beslenme ve uyuşturucu kullanımı gibi sağlık davranışlarının ilişkisini inceleyen bir çalışmada olumlu yönde olmakla birlikte zayıf düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmektedir (Mahon ve Yarcheski, 1994). Buna ek olarak, bu tür bir odaklanmanın olası olumsuz sonuçlarını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Boniwell ve Zimbardo (2003), çalışmalarında geleceğe odaklanmanın şimdiki zamanda mutlu olmanın önünde engel olduğunu rapor etmişlerdir. Bir başka çalışmada, geleceğe dair planlar yapan ve buna göre şimdiki zamanda stratejik hareket eden bireylerin, bu planlamanın bir sonucu olarak şimdiki zamanda daha kaçınılmaz davranabildikleri ve harekete geçmekte zorlandıkları görülmüştür (Lens ve Tsuzuki, 2007). Daha geniş bir bağlamda değerlendirildiğinde, geleceğe fazla odaklanmanın şimdiki zamanda kontrol kaybı hissiyle ve geleceğe dair tehdit algılama ve korku hissetme ile ilgili olabileceğini öne süren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Yugoslavya Savaşı'ndan kurtulanlar üzerinde yapılan bir çalışmada, gelecekte olabilecek olumsuz olaylar ile ilgili korku duyan bireylerin daha fazla depresif semptomlar gösterdikleri ve daha fazla travma sonrası stres bozukluğu semptomları yaşadıkları gözlenmiştir (Basoğlu ve ark., 2005). Benzer şekilde, gelecek perspektifine fazla odaklanarak gelecek kaygısı deneyimleyen genç yetişkinlerin daha fazla stres yaşadıkları bulunmuştur (Otrar, Eksi, Dilmac ve Sikin, 2002).

Kuramsal açıdan ele alındığında ise geçmiş, şimdi ya da gelecek perspektiflerinden herhangi birine aşırı ağırlık vermenin olumsuz psikolojik sonuçlar doğuracağı öne sürülmektedir. Böyle bir yaklaşım kullanan Shostrom (1974) zaman yetkinliği kavramını öne sürerek, bireylerin etkin ve dinamik bir şekilde zaman perspektifleri arasında geçiş yapabilmelerinin önemini vurgulamıştır. Bireyler gelecek ile ilgili planlar yaparken ancak bu şekilde şimdiki zamandan haz alabilecektir. Bu yaklaşımı destekler şekilde, bir perspektife fazla odaklanmanın uyumsuz olmayan, riskli davranışlar ile ilişkili olduğu ve düşük düzeylerde iyi olma halini yordadığı bulunmuştur (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy ve Henry, 2008). Bu yaklaşımlar ışığında, gelecek perspektifi ile ilgili yeni kavramsallaştırmalar ve yeni ölçümler geliştirilmiştir. Örneğin, ZZPÖ'nün alt öl-

çek skorları kullanılarak çeşitli dengeli zaman perspektifi puanlama teknikleri geliştirilmiştir (örn., Boniwell ve Zimbardo, 2004; Zimbardo ve Boyd, 2008; Stolarski, Wojtkowska ve Kwiecinska, 2016). Yeni puanlama teknikleri ile hesaplanan dengeli zaman perspektifi skorlarının daha yüksek mutluluk düzeyi gibi değişkenler ile ilgili olduğu gözlenmiştir (Drake ve ark., 2008).

Gelecek perspektifi ile ilgili çelişkili bulgulara ışık tutmak amacıyla, farklı puanlama teknikleri dışında, farklı ölçüm araçları da geliştirilmiştir. Örneğin, Webster (2011) geçmiş ve gelecek olmak üzere 2 boyuttan oluşan Dengeli Zaman Perspektifi (DZPÖ) ölçeğini yayınlamıştır. Gelecek perspektifi yine tek boyutlu ölçülmekle birlikte, bu boyutun yaygın kullanılan ZZPÖ-Gelecek boyutundan daha güvenilir ve geçerli olduğu öne sürülmüştür (Webster ve Ma, 2013). Gelecek perspektifinin tek boyutlu olarak ele alınmasını eleştiren bazı araştırmacılar da ZZPÖ'nün geçmiş ve şimdi perspektiflerinde olduğu gibi gelecek perspektifinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği (GİTÖ) gelecek perspektifini olumlu, korkulu ve planlı odaklanma olarak 3 boyutta ölçmektedir (Güler, 2004). Daha yakın zamanda ise, ZZPÖ'nün gelecek boyutu maddelerine yeni maddelerin eklenmesiyle olumlu ve olumsuz gelecek perspektifi olarak iki alt ölçek geliştirilmiştir (Carelli, Wiberg ve Wiberg, 2011; ayrıca Bkz. Morselli, 2013).

Genel olarak değerlendirildiğinde, ilgili yazında yaygın olarak kullanılan tek boyutlu ZZPÖ gelecek perspektifinin çelişkili bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bulgulara ışık tutmak amacıyla hem kuramsal düzeyde hem de ölçüm düzeyinde yeni yaklaşımlar üretildiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı da ZZPÖ-Gelecek perspektifinin doğasını daha iyi anlamaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda, gelecek perspektifini ölçmek için geliştirilmiş farklı kavramsallaştırmalara dayanan gelecek perspektifi ölçümleri ilk kez bir arada incelenmiştir ve birbirleri ile olan ilişkileri ilk defa olarak ortaya konmuştur. Özel olarak, ZZPÖ gelecek perspektifinin daha yakın zamanda geliştirilmiş olan gelecek perspektifi ölçümü (DZPÖ; Webster, 2011) ve çok boyutlu gelecek perspektifi ölçümünün (GİTÖ; Güler, 2004) boyutları (olumlu, korkulu, planlı) ile ilişkisi incelenmiştir. Böylelikle, hem yaygın olarak kullanılan gelecek perspektifi ölçümünün geçerliği ile ilgili yeni veri sağlanması hedeflenmiş hem de geçmiş ve şimdi perspektifleri gibi çok boyutlu bir doğası olduğu öne sürülen gelecek perspektifinin anlaşılmasına kuramsal bilgi sağlanması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışmada yaşları 18 ile 74 ($Ort. = 31.43$, $SS = 15.20$) arasında değişen 311 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların %75'i kadın ($N = 241$), %25'i ($N = 70$) erkektir. Çalışmada yer alan katılımcıların %73'ü ($N = 227$) lisans düzeyinde, % 3.5'i ($N = 11$) doktora düzeyinde eğitim görmüş olup, % 10.5'i ($N = 32$) yüksek lisans mezunu, % 12.5'i ($N = 39$) lise mezunu ve % 0.5'i ($N=2$) ilkokul mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği (ZZPÖ). Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen ölçek 56 madde ile 5 zaman perspektifi boyutunu ölçen öz-bildirime dayalı bir ölçektir. Ölçek, katılımcıların zaman perspektiflerini tutumlar, davranışlar ve bilişsel süreçler temelinde ölçmeyi hedeflemektedir. Katılımcılar sorulara beşli Likert tipi ölçek (1: *Benim için hiç doğru değil* - 5: *Benim için çok doğru*) kullanarak cevap vermişlerdir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlılık katsayıları .74 ile .82 arasında değişmektedir. Gelecek boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur. Çalışmada, ölçeğin kültürlerarası geçerliğini test etmek amacıyla 24 kültürde yürütülen bir çalışma kapsamında kullanılan Türkçe'ye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır (Sircova ve ark., 2014). Uyarlama çalışmasında Türkçe versiyonun iç tutarlılık katsayıları .65 ile .81 arasında iken, gelecek boyutunun katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, çalışmada sadece gelecek perspektifi boyutu kullanılmıştır. Boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği (GİTÖ). Ölçek Güler (2004) tarafından farklı gelecek perspektifi boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Faktör analizi sonuçları korkulu, planlı ve olumlu olmak üzere 3 boyutun olduğunu ortaya koymuştur. Bu 3 boyutun iç tutarlılık katsayıları korkulu için .81, olumlu için .80 ve planlı boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır. Her bir boyut beşli (1: *Hiç katılmıyorum* - 5 *Tamamen katılıyorum*) Likert tipi ölçek kullanılarak beşer madde ile ölçülmüştür. Bu çalışmada, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları korkulu boyutu için .89, olumlu boyutu için .89 ve planlı boyutu için .78 olarak bulunmuştur.

Dengeli Zaman Perspektifi Ölçeği (DZPÖ). Webster (2011) tarafından geliştirilen ölçek zaman perspektifini geçmiş ve gelecek olarak 2 boyutta değerlendirmektedir. Her 2 boyutu 14'er madde ile ölçen ölçek geçmiş ve gelecek zaman perspektiflerini tek boyutlu

olarak ele almaktadır. Webster (2011), geçmiş ve gelecek boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla .88 ve .92 olduğunu raporlamıştır. Ölçek, çalışma kapsamında Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çalışmada, amaçlar doğrultusunda sadece gelecek zaman perspektifini ölçen 14 madde değerlendirilmiştir. Katılımcılar maddelere altılı Likert tipi ölçek (1: *Benim için hiç doğru değil - Benim için çok doğru*) üzerinde cevap vermişlerdir. Gelecek perspektifi boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

İşlem

Etik komite onayı alınmasının ardından internet ortamında veri toplama araçlarından oluşturulan bir batarya hazırlanmıştır. Veriler googledocs platformu kullanılarak toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile çalışmanın linki çeşitli yollar ile (örn., sosyal medya) duyurulmuştur. Veriler Ocak-Şubat 2018 döneminde iki aylık bir süreçte toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama ve ölçeklerin puanlanması işleminin ardından öncelikle betimleyici istatistikler incelenmiştir. Ardından, gelecek perspektifini ölçen boyutların arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Son olarak, farklı boyutların birbirleri ile ilişkisini daha detaylı inceleyebilmek amacıyla ikinci dereceden (second order) faktör analizi yapılmıştır. İkinci derece faktör analizinde, katılımcıların tek tek maddelere verdikleri puanlar yerine, katılımcıların boyutlardan aldıkları ortalama puanlar faktör analizine dahil edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada ele alınan değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerlerinin gösterildiği betimleyici istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur. Bulgular, katılımcıların genel olarak yüksek düzeylerde gelecek perspektifine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri

Değişken	Ort.	SS	Min.	Maks.
Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği-Gelecek	3.62	0.52	1.85	4.92
Dengeli Zaman Perspektifi Ölçeği-Gelecek	4.63	0.99	1.36	6.00
Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Korkulu	3.34	1.09	1.00	5.00
Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Olumlu	3.94	0.84	1.00	5.00
Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Planlı	3.72	0.78	1.20	5.00

İkinci aşamada, çalışmada kullanılan değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre, ZZPÖ ile ölçülen gelecek perspektifi GİTÖ ile ölçülen korkulu gelecek boyutu ile ilişki göstermezken, olumlu gelecek ($r(309) = .13, p < .05$) ve DZPÖ-Gelecek perspektifi ($r(309) = .18, p < .001$) ile düşük düzeylerde anlamlı korelasyon göstermiştir. Ek olarak, ZZPÖ-Gelecek perspektifi GİTÖ-planlı gelecek ile orta düzeyde anlamlı korelasyon göstermiştir ($r(309) = .47, p < .001$). Diğer taraftan, DZPÖ-Gelecek perspektifi GİTÖ korkulu gelecek ($r(309) = .39, p < .001$), GİTÖ olumlu gelecek ($r(309) = .71, p < .001$) ve GİTÖ planlı gelecek ($r(309) = .59, p < .001$) boyutları ile orta ila yüksek düzeylerde anlamlı ilişki göstermiştir. GİTÖ boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise korkulu gelecek boyutunun olumlu gelecek ($r(309) = .40, p < .001$) ve planlı gelecek ($r(309) = .22, p < .001$) ile olumlu yönde anlamlı korelasyon gösterdiği gözlenmiştir. Ek olarak, olumlu gelecek ve planlı gelecek boyutları arasında da orta düzeyde anlamlı korelasyon olduğu bulunmuştur ($r(309) = .53, p < .001$).

Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4	5
1. Zimbardo Zaman Perspektifi Ölçeği-Gelecek	(.74)				
2. Dengeli Zaman Perspektifi Ölçeği-Gelecek	.18**	(.95)			
3. Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Korkulu	.02	.39**	(.89)		
4. Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Olumlu	.13*	.71**	.40**	(.89)	
5. Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Planlı	.47**	.59**	.22**	.53**	(.78)

* $p < .05$, ** $p < .001$.

Not: Parantez içindeki değerler ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir.

Korelasyon analizlerinden sonra, gelecek perspektifini ölçen farklı boyutların birbirleri ile ilişkisini daha detaylandırmak amacıyla ikinci dereceden faktör analizi yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerinin yazında test edilmiş ve ölçek maddelerinin ölçüm güçlerinin çalışmanın amacı dışında olmasından dolayı birinci dereceden açımlayıcı faktör analizi kullanılmamıştır. Bunun yerine, çalışmanın amacına uygun olarak, ölçeklerin tanımladığı boyutların anlamlı ve kuramsal bir şekilde örgütlenip örgütlenmediğinin test edilmesi hedeflenmiştir. Faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişki düzeyi gözetilerek promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısı ile ilgili herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve faktör yükleri için kesme noktası olarak .40 kullanılmıştır. Faktör öz-değerleri 2 faktörlü çözüm önermiştir (öz-değerler = 2.408 ve 1.761). Birinci faktör, GİTÖ ile ölçülen olumlu ve korkulu gelecek boyutları ile DZPÖ-Gelecek perspektifi boyutlarından oluşmuştur ve toplam varyansın %51.51’ini

açıklamıştır. İkinci faktör, ZZPÖ-Gelecek perspektifi ile GİTÖ-planlı gelecek boyutlarını içermiştir ve toplam varyansın %22.36'sını açıklamıştır. Faktör analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İkinci Dereceden Faktör Analizi Sonuçları

Değişken	Faktör 1	Faktör 2
Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Olumlu	.849	
Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Korkulu	.809	
Dengeli Zaman Perspektifi Ölçeği-Gelecek	.807	
Zimbarado Zaman Perspektifi Ölçeği-Gelecek		.966
Geleceğe İlişkin Tutumlar Ölçeği-Planlı		.652
Özdeğer	2.408	1.761
Açıklanan Varyans	%51.51	%22.36

TARTIŞMA

Bu çalışmada, zaman perspektifi alanında tarihsel olarak en çok üzerinde durulan ve araştırmacıların da en fazla odaklandığı gelecek perspektifi ölçüm araçları ve kavramsallaştırmaları ilk kez olarak bir arada incelenmiştir. Özel olarak, son yirmi yılda psikoloji alanındaki araştırmacıların yaygın olarak kullandığı Zimbarado zaman perspektifi yaklaşımı ve bu yaklaşımı ölçmek için geliştirilmiş ZZPÖ'nün gelecek boyutu ile yine gelecek boyutunu tek boyutlu olarak ele alan DZPÖ'nün gelecek boyutunun ilişkisi incelenmiştir. Böylelikle, kavramsal olarak benzer yaklaşımları bulunan iki farklı ölçümün birbirileri olan ilişkisi değerlendirilmiş ve yapı geçerliği ile ilgili veri sağlanmıştır. Ek olarak, gelecek perspektifini çok boyutlu olarak ele alan GİTÖ'nün boyutları ile ZZPÖ-Gelecek perspektifi arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Böylelikle hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceği öne sürülen ve bulgularan gelecek perspektifi kavramının ve ölçümünün tam olarak karşıladığı psikolojik süreçlere ışık tutulması hedeflenmiştir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ZZPÖ-Gelecek perspektifi benzer bir kavramsallaştırmaya sahip DZPÖ-Gelecek ile düşük düzeylerde ilişki göstermiştir. Buradan hareketle, bu iki ölçümün gelecek perspektifinin farklı boyutlarını ölçtüğü sonucu çıkarılabilir. Bir başka deyişle, bu iki ölçümün birbirinin yerine kullanılmasındansa araştırma hedeflerine uygun olarak birinin seçilmesi daha uygun olacaktır. Bu iki boyut arasındaki düşük ilişkinin sebebi ölçümlerin farklı kavramsallaştırmalara dayanıyor olması olabileceği gibi ölçümlerin geçerliği ve güvenirliliği ile ilgili de olabilir. Webster (2011) ZZPÖ'nün sosyal istenirliğinin DZPÖ'ye kıyasla daha yüksek olduğunu rapor

etmiştir. Ayrıca, DZPÖ'nün madde sayısının çok daha az olmasının ölçümün güvenilirliğini ve geçerliğini arttırdığını öne sürmüştür. Diğer taraftan, ölçümler arasındaki düşük ilişki farklı kavramsallaştırmalara dayanıyor olabilir. DZPÖ maddeleri genel olarak gelecek perspektifinin duygusal bileşenlerine odaklanmaktadır (örn., *Geleceği düşündüğümde heyecanlanıyorum*). Boniwell (2009) ise ZZPÖ maddelerinde duygusal bileşenlere yer verilmediğini, maddelerin çoğunlukla gelecek perspektifinin bilişsel bileşenlerine odaklandığını öne sürmüştür. Dolayısıyla, gelecek perspektifini ölçen bu iki ölçüm arasındaki düşük ilişki, ikisinin gelecek perspektifinin farklı bileşenlerini ölçmesinden kaynaklanıyor olabilir. Özel olarak, ZZPÖ-Gelecek, gelecek ile ilgili düşünceleri, değerlendirmeleri ve planlamaları içerirken DZPÖ-Gelecek, gelecek ile ilgili duygu ve inançları ölçmektedir.

İkinci dereceden faktör analizi sonuçları, bu iki ölçüm arasındaki düşük ilişkinin ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliğindeki farklılıktan ziyade kavramsallaştırmalarındaki farklılıktan kaynaklandığını destekler görünmektedir. Her iki boyut da yüksek faktör yükleri almış ve korelasyon matrisinde diğer boyutlarla yeterli düzeyde ilişki göstermiştir. Diğer taraftan, ZZPÖ-Gelecek perspektifi planlı gelecek boyutu ile bir faktör oluştururken, DZPÖ-Gelecek perspektifi olumlu ve korkulu gelecek boyutları ile faktör oluşturmuştur. Güler (2004) çalışmasında, olumlu ve korkulu gelecek boyutlarının gelecek ile ilgili duygu ve inançlar ile ilişkili olduğunu, planlı gelecek boyutunun ise daha ziyade düşünce ve değerlendirmeleri içeren bilişsel bileşenleri ölçtüğünü rapor etmiştir. Dolayısıyla, DZPÖ-Gelecek boyutunun yer aldığı ilk faktör gelecek perspektifinin duygusal bileşeni olarak değerlendirilebilir. Ek olarak, ZZPÖ-Gelecek perspektifinin yer aldığı ikinci faktör ise gelecek zaman perspektifinin bilişsel bileşeni olarak ele alınabilir. ZZPÖ-Gelecek perspektifi boyutunun mutluluk ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Bkz. Boniwell ve Zimbardo, 2004; Drake ve ark., 2008), Webster (2011) DZPÖ-Gelecek perspektifi boyutunun mutluluğunun daha güçlü bir yordayıcısı olduğu bulgulamıştır. İlgili yazındaki bu bulgular ve çalışmanın sonuçları bir arada değerlendirildiğinde gelecek perspektifinin içeriğinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu öne sürülebilir. Ek olarak, bu boyutlar, birbirleri ile ilişkili olmakla birlikte, geleceğe odaklanmanın niteliksel olarak farklı türlerine işaret ediyor gibi gözükmektedir. Dolayısıyla, gelecek perspektifi ile ilgili ileriki çalışmalarda, bu zaman dilimine odaklanmanın farklı bileşenlerini gözetmek, araştırılan ilişkilerin gerçek doğasını ortaya koymak adına daha doğru olacaktır.

İleriki çalışmalarda dikkat edilmesi gereken bir başka konu da bu çalışmada ele alınan gelecek perspektifi ölçümlerinin genel olarak olumlu gelecek beklentileri ile ilgili olduğudur. İlgili yazında gelecek perspektifinin genel olarak olumlu bir boyut olarak ele alınmasına dair bir yanlılık olduğuna dair eleştiriler mevcuttur (Bkz. Nurmi, 2005; Zaleski, 1996). Bu durum, geleceğin genel olarak hayaller, umutlar ve başarı beklentileri ile ilişkilendirilmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkıyor gözükmektedir. Dolayısıyla, gelecek perspektifi ile ilgili çalışmalarda duygusal ve bilişsel bileşenlere odaklanmanın yanı sıra, geleceğe dair olumlu ve olumsuz bir perspektiften bakıyor olmanın da gözetilmesi faydalı olacaktır. Örneğin, geleceğe dair olumsuz duygu ya da düşüncelere sahip olmanın beklenen gelecek ile ilgili daha hazırlıklı olmaya ve ileride ortaya çıkan olumsuz duygular ile daha iyi baş edebilmeye yol açtığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Anderson ve Wood, 2005; Higgins, 1997). Dolayısıyla, gelecek perspektifi yönelimi yüksek olan, bir başka deyişle geleceğe odaklanan bireylerin, bu odak ne tür bileşenlerden oluşursa oluşsun hem olumlu hem olumsuz deneyimler yaşaması olası gözükmektedir (Holman ve Silver, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde, gelecek perspektifine odaklanmanın birden çok bileşeni olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu bileşenlerin bireylerin davranışlarına, duygularına ve iyi olma hallerine olan etkileri ilk bakışta beklenenden daha karmaşık gözükmektedir.

Bu çalışmanın sınırlılıklarından birisi, katılımcıların önemli bir kısmının kadın olmasıdır. İlgili yazında, cinsiyet farklılıklarına ilişkin bulgular yer almamakla birlikte ileriki çalışmalarda cinsiyet dağılımının gözetilmesi faydalı olacaktır. Çalışmanın bulguları genellenirken dikkat edilmesi gereken bir diğer konu da verinin toplandığı kültürdür. Zamanın bireyler tarafından ele alınışının, geliştirdikleri zaman perspektiflerinin ve bunların onların deneyimlerine olan etkilerinin kültürden kültüre farklılık gösterdiği öne sürülmektedir (Levine ve Wolff, 1985; McGrath ve Tschan, 2004). Bu sebeple, farklı gelecek zaman perspektifi ölçümlerinin birbirleri ilişkisi incelenirken ve/veya gelecek zaman perspektifinin bileşenleri ile ilgili genellemeler yapılırken kültürel farkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İleriki çalışmalarda, çalışmanın bulgularının farklı kültürlerde tekrar edilmesi genellenebilirlik açısından faydalı olacaktır.

Zaman, tarih boyunca insanoğlunun deneyimlerinin bir parçası olarak düşünürlerin ve bilim insanlarının dikkatini çekmiştir. İlgili yazın ve bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, zaman kavramı araştırmacıların dikkatini çekmeye devam edecek gibi gözükmektedir. Zaman perspektifinin en fazla ilgi çeken bileşeni olan geleceğe odak-

lanmak ise belirsiz ve karmaşık doğası sebebiyle özellikle ilgi çekmeye devam edecektir. Bu çalışmada, gelecek zaman perspektifi üzerindeki araştırma alanına hem yöntem hem de kavramsal açıdan ışık tutulmaya çalışılmıştır. İleriki çalışmalarda, gelecek zaman perspektifinin ölçümüne ve kavramsallaştırılmasına eklenecek yeni bilgiler alandaki birikimimizi arttırması açısından önemli olacaktır.

Kaynakça

- Anderson, K. B., & Wood, M. D. (2005). Considering the future consequences of aggressive acts: Established and potential effects in the context of the general aggression model. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time* içinde (pp. 85–107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basoğlu, M., Livanou, M., Crnobaric, C., Frančišković, T., Suljić, E., Durić, D., & Vranešić, M. (2005). Psychiatric and cognitive effects of war in former Yugoslavia. *JAMA*, *294*, 580–590.
- Boniwell, I. (2009). Perspectives on time. In S. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (pp. 295–302). New York, NY: Oxford University Press.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165–178). New Jersey, NJ: Wiley.
- Buccheri, R., Gesu, V. D., & Saniga, M. (2000). *Studies on the structure of time: From physics to psycho(patho)logy*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish zimbardo time perspective inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, *27*(4), 220–227.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, *17*(1), 47–61.
- Guarino, A., De Pascalis, V., & Di Chiacchio, C. (1999) *Breast cancer prevention, time perspective, and trait anxiety*. Unpublished manuscript, University of Rome, İtalya.
- Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations*. (Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Heidegger, M. (1992). *The history of the concept of time: Prolegomena*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, *52*(12), 1280–1300.
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (1998). Getting “stuck” in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1146–1163.
- Holman, E. A., & Silver, R. C. (2005). Future-oriented thinking and adjustment in a nationwide longitudinal study following the September 11th terrorist attacks. *Motivation and Emotion*, *29*, 389–410.
- Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, *16*(1), 1–7.
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, *17*(1), 125–139.
- Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica*, *46*, 29–42.

- Levine, R. V., & Wolf, E. (1985). Social time: The heartbeat of culture. *Psychology Today*, *19*, 28–35.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers*. Oxford, UK: Harpers.
- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, *34*(3) 238–247.
- Mahon, N. E., & Yarcheski, T. J. (1994). Future time perspective and positive health practices in adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, *79*, 395–398.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, *52*, 106–119.
- McGrath, J. E., & Tschann, F. (2004). *Temporal matters in social psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Morselli, D. (2013). The olive tree effect: Future time perspective when the future is uncertain. *Culture & Psychology*, *19*, 305–322.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future. Development of future orientation across the lifespan. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time içinde* (pp. 31–58). Mahwah, NJ: Lawrence Associates Publishers.
- Otrar, M., Eksi, H., Dilmac, B., & Sikin, A. (2002). The sources of stress, coping, and psychological well-being among Turkic and relative societies' students in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, *2*, 473–506.
- Papastamatelou, J., Unger, A., Giotakos, O., & Athanasiou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *Psychological Studies*, *60*, 468–477.
- Przepiorka, A., & Blanchio, A. (2016). Time perspective in internet and facebook addiction. *Computers in Human Behavior*, *60*, 13–18.
- Sanna, L. J., Stocker, S. L., & Clarke, J. A. (2003). Rumination, imagination, and personality: Specters of the past and future in the present. In E. C. Chang & L. J. Sanna (Eds.), *Virtue, vice, and personality: The complexity of behavior* (pp. 105–124). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shipp, A. J., Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *110*, 1–22.
- Shostrom, E. L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Sircova, A., Van de Vijver, F., Osin, E., Milfont, T., Fioulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A. ... Nedeljković, J. (2014). A Global look at time: A 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open*, *4*, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1177/2158244013515686>.
- Stein, K. B., Sarbin, T. R., & Kulik, J. A. (1968). Future time perspective: Its relation to the socialization process and the delinquent role. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *32*(3), 257–264.
- Stolarski, M., Wojtkowska, K., & Kwiecinska, M. (2016). Time for love: Partners' time perspectives predicts relationship satisfaction in romantic heterosexual couples. *Time & Society*, *25*(3), 552–574.
- Visser, P. L., & Hirsch, J. K. (2014). Health behaviors among college students: The influence of future time perspective and basic psychological need satisfaction. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, *2*, 88–99.
- Webster D. J. (2011). A new measure of time perspective: Initial psychometric findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavioral Science*, *43*(2), 111–118.

- Webster, D. J., & Ma, X., (2013). A balanced time perspective in adulthood: Well-being and developmental effects. *Canadian Journal on Aging, 32*(4), 433–442.
- Wittmann, M. (2009). The inner experience of time. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 364*, 1955–1967.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences, 20*(2), 165–174.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.

Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin Psikometrik Özelliklerinin Sınanması

Examination of Psychometric Properties of the Irrational Performance Belief Inventory-2

Osman Urfa¹, F. Hülya Aşçı²



Bu çalışmanın bir kısmı 4. Uluslararası Egzersiz ve Spor Psikolojisi Kongresi'nde (13-15 Nisan 2018) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi,

Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye

²Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Osman Urfa,
Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri
Fakültesi, İstanbul, Türkiye

E-posta/E-mail: osmanurfa@marun.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 12.08.2018

Kabul tarihi/Accepted: 13.11.2018

Atf/Citation: Urfa, O. ve Aşçı, F. H. (2018).

Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin psikometrik özelliklerinin sınanması.

Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology,
38(2): 219-236.

<https://doi.org/10.26650/SP2018-0004>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin (APIE-2) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğinin sporcularda test edilmesidir. Çalışmanın örneklemini, 18 yaş ve üstünde 196 erkek, 107 kadın olmak üzere toplam 303 sporcu oluşturmaktadır. APIE-2 28 maddeden oluşan Akıldışı Performans İnançları Envanteri'nin (Irrational Performance Belief Inventory) kısa formudur. APIE-2, 5'li likert tipi bir ölçektir ve 20 maddeden oluşmaktadır. Sporcuların akıldışı performans inançlarını Talepkarlık, Felaketleştirme, Düşük Tolerans ve Değersizleştirme olmak üzere 4 faktörde değerlendirmektedir. Faktörlerden ve toplandan alınan yüksek puan, yüksek akıldışı inanç anlamına gelmektedir. Çalışmanın yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ve yaklaşan geçerlik ile sınanmıştır. Aynı zamanda yapı geçerliği için APIE-2 ile Sporda Kaygı Ölçeği-2 ve Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği arasındaki ilişki incelenirken yaklaşan geçerlik kapsamında Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği -Kısa Form ile arasındaki ilişki incelenmiştir. APIE-2'nin güvenirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun orijinal 4 faktörlü yapıyı desteklediği bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan korelasyon analizinde APIE-2 faktörleri ile sporda kaygı, sporda mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inanç arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı .88 iken, faktörlere ait iç tutarlık katsayısı .83 (Talepkarlık faktörü) ile .86 (Düşük Tolerans ve Değersizleştirme faktörleri) aralığında bulunmuştur. Sonuç olarak APIE-2 Türkçe formunun sporcuların performanslarına yönelik akıldışı inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akıldışı inanç, Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2, geçerlik, güvenirlik, spor

ABSTRACT

The purpose of this study is to test the reliability and the validity of the Turkish version of the Irrational Performance Belief Inventory-2 (iPBI-2) for athletes. One-hundred ninety-six males and 107 females, a total of 303 athletes, voluntarily participated in this study. The iPBI-2 is the short form of the 28-item Irrational Performance Belief Inventory. The iPBI-2 is a five-point Likert scale that includes 20 items. The iPBI-2 assesses the irrational beliefs of athletes on 4 subscales: Demandingness, Awfulizing, Low Frustration Tolerance, and Depreciation. Confirmatory factor analysis and convergent validity were used to test the construct validity. The Sport Anxiety Scale-2 and the Sport Multidimensional Perfectionism Scale were administered to test the construct validity, and the Irrational Belief Scale Short Form was administered to test the convergent validity of the iPBI-2. In addition, internal reliability coefficients were computed for each subscale. Confirmatory factor analysis revealed that the Turkish scale is consistent with the original four-factor structure. The Pearson correlation analysis for testing the convergent validity revealed significant and positive relationships between the iPBI-2 subscales and sport anxiety, irrational beliefs, and sport perfectionism. The internal consistency of the total scale was .88, and of the subscales ranged between .83 (Demandingness subscale) and .86 (Low Frustration Tolerance and Depreciation subscales). We conclude that the four-factor model of the iPBI-2 is appropriate for measuring irrational beliefs about performance of Turkish athletes.

Keywords: Irrational belief, Irrational Performance Belief Inventory-2, validity, reliability, sport

EXTENDED ABSTRACT

Rational emotive behavior therapy (REBT), developed by Albert Ellis (Ellis, 1957), is a humanistic and cognitive behavioral approach (Turner, 2016). According to REBT, the reasons for emotional and behavioral problems are irrational beliefs. Irrational beliefs are illogical, extreme, and rigid (Dryden & Branch, 2008; DiGiuseppe, Doyle, Dryden, & Backx, 2014). REBT, which has been applied for many years for psychological problems of individuals, has recently become widespread in applied sports psychology (Turner, Slater, Dixon, & Miller, 2018). Research shows that irrational beliefs can be associated with performance and psychological skills (Cunningham & Turner, 2016; Deen, Turner, & Wong, 2017; Wood, Barker, & Turner, 2017). One of the most important steps of studies on irrational beliefs is to measure the irrational beliefs of athletes. In this phase, semistructured interviews and quantitative measurement tools can be used (Turner & Barker, 2014). The Irrational Performance Belief Inventory-2 was developed to measure irrational beliefs about performance of athletes. The purpose of this study is to test the reliability and validity of the Turkish version of the Irrational Performance Belief Inventory-2 (iPBI-2) for athletes .

Method

One hundred ninty six male ($M_{age} = 23.73, S_{Sage} = 6.81$) and 107 female ($M_{age} = 21.49, S_{Sage} = 3.46$), totally 303 athletes ($M_{age} = 22.94, S_{Sage} = 5.94$) voluntarily participated in this study. The iPBI-2 (Turner & Allen, 2018) is the short form of the 28-item Irrational Performance Belief Inventory which was developed by Turner et al. (2016). The iPBI-2 is a five point Likert-

type scale and includes 20 items. The iPBI-2 assess the irrational beliefs of athletes on four subscales -Demandingness, Awfulizing, Low Frustration Tolerance, Depreciation-. High scores on the scale mean high irrational performance beliefs. Item analysis was performed to determine the discriminatory properties of the scale items. In this context, mean, standard deviation and corrected item total correlation coefficient of each item were examined. Confirmatory factor analysis and convergent validity were used to test the construct validity. Pearson correlation analysis was used to test the convergent validity. The χ^2 (Chi-square for goodness of fit), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) were examined in this study as fit indexes. The criteria suggested by Byrne (2010), Kline (2011) and Hu and Bentler (1999) as model fit criteria were used. The Sports Anxiety Scale-2, The Irrational Belief Scale Short Form and the Sport Multidimensional Perfectionism Scale were administered to test the convergent validity of the iPBI-2. In addition, internal reliability coefficients (Cronbach Alpha) were computed for each subscale.

Results

The mean values of scale items ranged between 2.46 and 3.41. The corrected item total correlation coefficients ranged between .39 and .57. The confirmatory factor analysis revealed that the results of the construct validity of the Turkish scale were consistent with the original four-factor structure (Demandingness, Awfulizing, Low Frustration Tolerance, Depreciation) of the iPBI-2 ($\chi^2/df= 2.36$, GFI = .89, CFI = .92, RMR = .06, RMSEA = .07). For the scale, standardized factor loadings were between .64 and .80 for all the scale. Pearson correlation analyses revealed significant and positive relationships between Demandingness, Awfulizing, Low Frustration Tolerance and Depreciation subscales and sport anxiety, irrational belief and sport perfectionism ($r_s = .24 - .51$, $p < .01$). The internal consistency of the total scale was .88, and of the subscales ranged between .83 (Demandingness subscale) and .86 (Low Frustration Tolerance and Depreciation subscales).

Discussion

The confirmatory factor analysis revealed that the scale has acceptable fit (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). This finding is similar to the findings of the original form (Turnet et al., 2016) and of the short form (Turner & Allen, 2018) of the scale. The correlation coefficient between sport anxiety, sport perfectionism and irrational beliefs were investigated for the construct validity of scale. The Pearson correlation analysis revealed significant and positive correlations between irrational performance beliefs and anxiety, irrational belief and perfectionism which provided support for the construct validity of the

scale. The internal consistency coefficients of the scale factors and the total score indicate that the scale were highly reliable (Field, 2009). These finding are consistent with the ones of the original form of the scale (Turner & Allen, 2018). The corrected item total correlation coefficient of the scale indicates that the items of the scale are distinctive (Büyüköztürk, 2012).

To sum up, it can be concluded that the four-factor model of the iPBI-2 is appropriate for measuring irrational beliefs about performance of the Turkish athletes. It is the first measurement tool to measure the irrational beliefs of athletes about their performance. The adaptation of the scale will contribute to conducting further studies on irrational performance beliefs. Further studies sould investigate the irrational beliefs of athletes from different age and sport groups. Beside, irrational beliefs of different performance-oriented situations such as academia, business, military can be examined. In addition, the psychometric prooperties of the scale should be investigated via different methods such as Rash analysis (Andrich, 1988), Multi-trait Multi-method (MTMM; Campbell & Fiske, 1959), Item Response Theory (Hambleton & Swaminathan, 1985).

Albert Ellis tarafından 1950’li yıllarda geliştirilen Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT; Ellis, 1957), hem klinik tanısı olan hem de psikolojik problemler yaşayan bireyler üzerinde geniş bir kullanım alanı bulmuş ve gelişerek devam etmiştir. ADDT, psikolojik iyi oluşu ele alan bilişsel davranışçı bir yaklaşımdır ve onu diğer bilişsel davranışçı yaklaşımlardan ayıran temel fark “akıldışı inanç” kavramıdır (Turner, 2016). ADDT duygusal ve davranışsal problemlerin arkasında akıldışı inançların yer aldığını belirtmektedir (Dryden ve Branch, 2008).

ADDT’ye göre olaylar ve zorluklar, bireyler üzerinde olumsuz duygu ve davranışları doğrudan oluşturmaz. Bireylerin olaylar ve zorluklar karşısında geliştirmiş olduğu akılcı ve akıldışı inançlar, duygusal ve davranışsal sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (DiGiuseppe, Doyle, Dryden ve Backx, 2014). Akıldışı inançlar katı, taleplere odaklanan ve aynı zamanda gerçekçi, tutarlı ve işlevsel olmayan inançları (Dryden, 2006); akılcı inançlar ise esnek, tercihleri vurgulayan, gerçekçi, tutarlı ve işlevsel olan inançları ifade etmektedir (Dryden ve Branch, 2008).

Ellis tarafından 1950’li yıllarda geliştirildiğinden beri bu kurama dayalı olarak genel popülasyon ve klinik tanısı olan bireyler üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda akıldışı inançların kaygı, öfke, suçluluk, utanç gibi sağlıksız duygularla ve depresyon, kaygı, intihar düşüncesi gibi psikolojik problemlerle ilişkili olduğu görülmüştür (örn., Browne, Dowd ve Freeman, 2010; Ciarrochi, Said ve Deane, 2005; MacInnes, 2004; Ugwoke ve ark., 2017; Višlā, Flückiger, Holtforth ve David, 2016). Bunların yanında akıldışı inançlarda gözlenen azalmanın benlik saygısı ve problem çözme becerileri (örn., Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011; Yılmaz ve Duy, 2013; Xu ve Liu, 2017) gibi olumlu psikolojik özelliklerde gelişme sağladığına dair bulgular mevcuttur.

Son yıllarda ADDT’nin ele alındığı ve uygulandığı alanlardan biri de spor psikolojisidir. Yapılan çalışmalar daha çok deneysel araştırmalardır ve sporcuların performansını ve psikolojik becerilerini artırmaya yöneliktir. Sporcularda akıldışı inançları azaltmaya yönelik yapılan ADDT yönelimli uygulamaların, koşulsuz kendini kabul düzeyini (Cunningham ve Turner, 2016), psikolojik sağlamlığı (Deen, Turner ve Wong, 2017), performansını (Deen ve ark., 2017; Wood, Barker ve Turner, 2017) artırdığı ve akıldışı inançları azalttığı (Cunningham ve Turner, 2016; Deen ve ark., 2017) belirtilmiştir.

Sporcuların performanslarına yönelik akıldışı inançlarını ölçmek, ADDT yönelimli çalışmalar için en önemli aşamalardan birisidir. Sporcularda ADDT yönelimli yapılan uygu-

lamalarda öncelikle bireylerde var olan akıldışı inançlar belirlenmekte ve onun doğrultusunda müdahale aşamasına geçilmektedir. Yapılan çalışmaların ilk aşamasında gerçekleşen akıldışı inançlarının belirlenmesinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılabilirdiği gibi psikolojik ölçme araçları ile nicel ölçümler de yapılmaktadır (Turner ve Barker, 2014).

Alan yazında sporcuların ve diğer performans yönelimli çalışanların akıldışı inançlarını ölçmek amacıyla performans ortamına özgü olmayan, genel psikoloji alanına ait ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (örn., Cunningham ve Turner, 2016; Turner ve Barker, 2013; Turner, Slater ve Barker, 2014). Turner ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen Akıldışı Performans İnançları Envanteri (APIE) ise performans ortamına yönelik akıldışı inançları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. APIE, performans odaklı çalışan sporcular, iş insanları, akademisyenler, performans sanatçıları, sağlık çalışanları, avukatlar ve askerleri de kapsayacak bir örneklem grubu ile geliştirilmiştir. Bu envanter performansa yönelik akıldışı inançları Talepkarlık, Felaketleştirme, Düşük Tolerans ve Değersizleştirme olmak üzere 4 faktörde incelemektedir. Yirmi sekiz maddeden oluşan bu ölçme aracı, Turner ve Allen (2018) tarafından başka bir çalışmada 550 sporcuya uygulanmış ve ölçeğin 20 maddeden oluşan, “Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (APIE-2) adında kısa formu oluşturulmuştur.

Akıldışı inançların ölçülmesinde, uluslararası alan yazında olduğu gibi ülkemizde de genel psikoloji alanına özgü ölçme araçları bulunmaktadır. Ergenlere yönelik (Çivitci, 2006; Türküm, Balkaya ve Karaca, 2005), meslek seçimine yönelik (Erdem ve Bilge, 2008) ve yetişkinlere yönelik (Türküm, 1999, 2003) olarak geliştirilmiş olan ölçme araçları mevcuttur. Spor ve performans ortamı için ise herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Performansa yönelik akıldışı inançlarla ilgili olarak geliştirilmiş olan APIE-2 ölçeğinin Türkçe uyarlaması sayesinde, akıldışı inançlarla ilgili yapılan araştırmaların artacağı ve bu sayede sporcular gibi performans odaklı görev yapan çalışanların yaşamış olduğu psikolojik problemlerin anlaşılması konusunda alan yazına bilgi birikimi sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin güvenilirliği ve yapı geçerliği incelenecektir. Ölçeğin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ve yaklaşan geçerlik ile test edilecektir. Yaklaşan geçerlik kapsamında APIE-2'den alınan puanlar ile Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Kısa Form (Türküm, 2003) arasındaki korelasyon katsayısı incelenecek ve ölçeğin yapı geçerliği kapsamında APIE-2 ile Sporda Kay-

gı Ölçeği-2 (Karadağ ve Aşçı, 2015; Smith, Smoll ve Schutz, 1990) ve Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden (Çepikkurt, 2011; Dunn, Gotwals ve Dunn, 2005) alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanacaktır. Yapı geçerliği kapsamında akıldışı performans inançları ile sporda kaygı, sporda mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inanç arasında pozitif ilişki olacağı hipotezi test edilecektir. Bahsi geçen hipotez alan yazında, akıldışı inançlar ile kaygı (Chang ve D'Zurilla, 1996; Dudău, Sfeatu, Sfeatu ve Dumitrache, 2015; MacInnes, 2003; Malouf, Schutte ve McClelland, 1992) ve mükemmeliyetçilik (Ellis, 2002; Flett, Hewitt, Blankstein ve Koledin, 1991) arasında ilişki olduğuna dair varolan bilgi birikimine dayanmaktadır. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanacak ve maddelerinin ayırt ediciliklerini belirlemek için ise madde analizi yapılarak her bir maddeye ait ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon katsayıları incelenecektir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle ilgili spor kulübü yöneticileri ile iletişim kurularak araştırmaya izin veren kulüplerden randevu alınmış ve belirlenen gün ve saatte spor kulübüne gidilmiştir. Yapılacak çalışmanın amacı ve önemi sporculara anlatılarak, gizlilik ilkesi kapsamında, gönüllü olan katılımcılar araştırmaya katılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya İstanbul'dan 18 yaş ve üzerinde 16 farklı branştan [Atıcılık ($N = 40$), Atletizm ($N = 14$), Basketbol ($N = 31$), Bocce ($N = 4$), Tenis ($N = 9$), Karate ($N = 10$), Futbol ($N = 56$), Güreş ($N = 37$), Judo ($N = 10$), Kickboks ($N = 12$), Kitesurf ($N = 6$), Masa tenisi ($N = 6$), Snooker ($N = 11$), Sualtı hokeyi ($N = 12$), Voleybol ($N = 33$), Yüzme ($N = 12$)], 196 erkek ($Ort_{yaş} = 23.73$, $SS_{yaş} = 6.81$), 107 kadın ($Ort_{yaş} = 21.49$, $SS_{yaş} = 3.46$) olmak üzere toplam 303 ($Ort_{yaş} = 22.94$, $SS_{yaş} = 5.94$) lisanslı sporcu katılmıştır. Katılımcılar yaklaşık olarak 6 yıldır ($Ort_{sporyılı} = 6.10$, $SS_{sporyılı} = 4.69$) lisanslı olarak spor yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamından Türkçe uyarlaması yapılan Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (Turner ve Allen, 2018) ile birlikte, ölçeğin yaklaşan geçerliği için Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Kısa Form (Türküm, 2003), Sporda Kaygı Ölçeği-2 (Karadağ ve Aşçı, 2015; Smith ve ark., 1990) ve Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Çepikkurt, 2011; Dunn ve ark., 2005) kullanılmıştır.

Akılcı Olmayan Performans İnançları Envanteri-2. Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (APIE-2) Turner ve Allen (2018) tarafından, Akıldışı Performans İnançları Envanteri'nin (Turner ve ark., 2016) kısaltılması ile oluşturulmuştur. Toplam 20 maddeden oluşan envanter 5'li likert tipidir. Envanter performansa yönelik akıldışı inançları, Talepkarlık, Felaketleştirme, Düşük Tolerans ve Değersizleştirme olmak üzere 4 faktörde değerlendirmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, o boyuta ait akıldışı inançların da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Talepkarlık faktörü için .76, Düşük Tolerans faktörü için .85, Felaketleştirme faktörü için .79 ve Değersizleştirme faktörü için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum değerleri kabul edilebilir sınırlarda ($\chi^2/sd = 3.90$, CFI = .91, NNFI = .90, RMSEA = .07) bulunmuştur (Turner ve Allen, 2018).

Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin Türkçeye uyarlaması için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan olan M. J. Turner ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve uyarlama için izin alınmıştır. Çeviri sürecinde çeviri-geri çeviri yöntemi (Brislin, 1986) kullanılmış ve ölçek kaynak dili olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çevirilmiştir. Bu noktada ölçek 4 İngilizce eğitmeni tarafından, birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri işlemi sonucunda, elde edilen aynı çeviriler tek bir madde olarak ve farklı çeviriler ayrı bir madde olarak eklenerek bir formda birleştirilmiş, uzman (yargıcı) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar Türkiye'de Egzersiz ve Spor Psikolojisi alanında çalışmalar yapan 3 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Uzmanlardan belirtilen çevirilerden en uygununu seçmeleri ya da kendi önerilerini eklemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen formlar ve öneriler karşılaştırılarak uygun çeviriler belirlenmiştir. Belirlenen çeviriler 2 farklı dil eğitmenine gönderilerek İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra geri çevirisi yapılan form ile ölçeğin orijinal maddeleri karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunun son hali oluşturulmuştur.

Sporda Kaygı Ölçeği-2. Smith, Smoll, Cumming ve Grossbard (2006) tarafından geliştirilen Sporda Kaygı Ölçeği-2, Sporda Kaygı Ölçeği'nin (Smith ve ark., 1990) revize edilmesi ile oluşturulmuştur. Somatik Kaygı, Endişe ve Konsantrasyon Bozukluğu olmak üzere 3 faktör ve 15 maddeden oluşan ölçek 4'lü likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Karadağ ve Aşçı (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçek maddelerinin toplam varyansın

%48.04'ünü açıkladığı bulunmuştur. Madde faktör yükleri ise .42 ile .75 aralığında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Somatik Kaygı faktörü için .65, Endişe faktörü için .78 ve Konsantrasyon Bozukluğu faktörü için .67'dir (Karadağ ve Aşçı, 2015). Ölçek faktörlere ait puanlar verdiği gibi toplam kaygı puanı da vermektedir. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlılık katsayıları Somatik Kaygı faktörü için .81, Endişe faktörü için .75, Konsantrasyon Bozukluğu faktörü için .75 ve ölçeğin tamamı için .91'dir. Mevcut araştırmada ölçeğe ait toplam kaygı puanı kullanılmıştır.

Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği –Kısa Form. Bu çalışmada Türküm (1999) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği'nin kısa formu (Türküm, 2003) kullanılmıştır. Ölçek, Onaylanma İhtiyacı, Kişilerarası İlişkiler ve Ben olmak üzere 3 faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği için yapı geçerliği değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde 3 faktör altında yer alan 15 maddenin, toplam varyansın %42.9'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin yaklaşan geçerliği için Fonksiyonel Olmayan Tutum Ölçeği (Şahin ve Şahin, 1991) ile arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiş ve pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Ölçek maddelerine ait faktör yükleri ise .51 ile .74 aralığındadır. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısı .75 iken, 10 hafta ara ile test-tekrar test yöntemi ile elde edilen korelasyon katsayısı .81'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek akıldışı inanç anlamına gelmektedir. Mevcut araştırma kapsamında ölçekten elde edilen iç tutarlılık katsayıları, Onaylanma İhtiyacı faktörü için .70, Kişilerarası İlişkiler faktörü için .71, Ben faktörü için .77 ve ölçeğin tamamı için .87'dir. Mevcut araştırmada ölçeğe ait toplam puan kullanılmıştır.

Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği. Dunn, Dunn ve Syrotuik (2002) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği-Futbol'un, Dunn ve arkadaşları (2005) tarafından tüm spor branşlarına uyarlanması ile oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinal formu Kişisel Standartlar, Hatalarla Aşırı İlgilenme, Algılanan Aile Baskısı ve Algılanan Koç Baskısı olmak üzere 4 faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır (Dunn ve ark., 2005). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Çepikkurt (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında yapılan faktör analizinde 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve Algılanan Koç Baskısı faktörüne ait maddeler faktör yükü düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle ölçeğin Türkçe formu 3 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen 19 maddelik ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %46.2'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait madde faktör yükleri .44 ile .80 aralığındadır. Öl-

çeğin faktörleri arasındaki korelasyon katsayısı .35 (Kişisel Standartlar – Hatalarla Aşırı İlgilenme) ile .51 (Algılanan Aile Baskısı – Hatalarla Aşırı İlgilenme) aralığında iken ölçğe ait toplam puan ile faktörler arasındaki korelasyon .71 (Kişisel Standartlar) ile .82 (Algılanan Aile Baskısı) aralığındadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Hatalarla Aşırı İlgilenme faktörü için .76, Algılanan Aile Baskısı faktörü için .77, Kişisel Standartlar faktörü için .76 ve ölçeğin tamamı için .85'tir (Çepikkurt, 2011). Mevcut araştırma kapsamında elde edilen iç tutarlık katsayıları söz konusu faktörler için sırasıyla .79, .67 ve .85 olup, ölçeğin bütünü için .74 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçğe ait toplam puan kullanılmıştır.

İşlem ve Veri Analizi

Araştırma kapsamında öncelikle spor kulüpleri ile iletişim kurularak sporculara ulaşılmış ve kulüp yöneticileri ve sporcular araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan sporcular veri toplama araçlarını yaklaşık olarak 15 dakika içerisinde doldurmuştur. Veri toplama araçlarında işaretlenmemiş madde bulunan formlar araştırmaya dâhil edilmemiş, tam olarak doldurulmuş formlar üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında APİE-2'nin geçerliğini test etmek amacıyla yapı geçerliği, güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde analizi için ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon katsayısı incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, APİE-2 ile ölçümlenen akıl dışı performans inançları ile sporda kaygı ve sporda mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Akıldışı performans inançları ile akılcı olmayan inançlar arasında ilişki aynı zamanda yakınsak geçerlik olarak değerlendirilmiştir. DFA ölçeğin yapı geçerliği hakkında bilgi vermek için birçok uyum değerlerinden yararlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında Ki-kare uyum testi (Chi-square goodness of fit test), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) değerleri incelenmiştir. Bu değerlere ait uyum değerleri için Byrne (2010), Hu ve Bentler (1999) ve Kline (2011) tarafından belirtilen uyum kriterleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin, yaklaşan geçerliği kapsamında, akıldışı performans inançları ile sporda kaygı, sporda mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde SPSS Statistic 22.00 ve SPSS AMOS 23.00 programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Madde Analizi

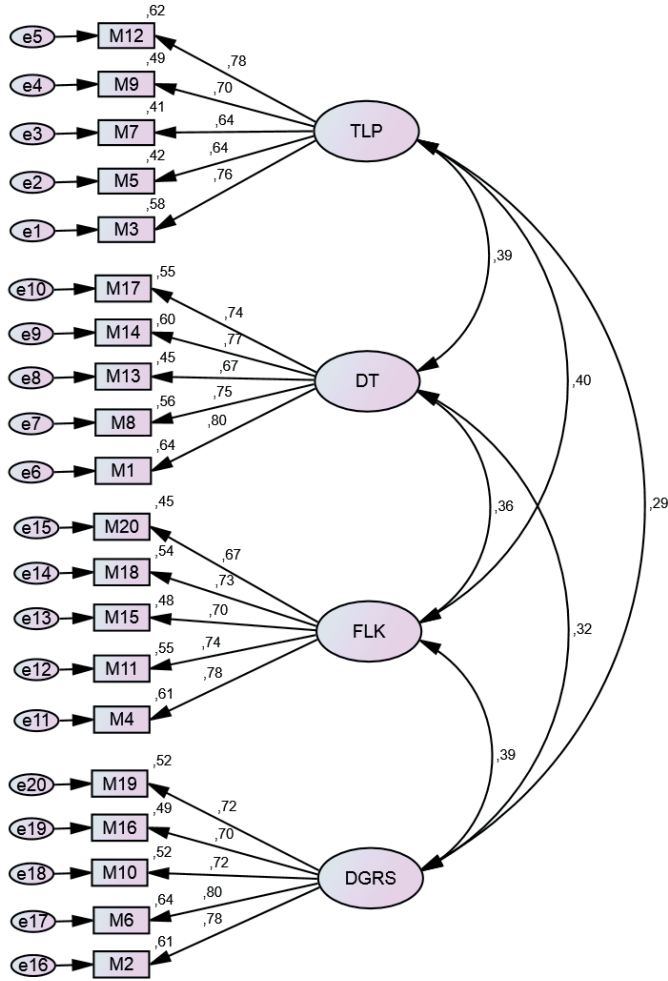
Ölçeğe ait maddelerin ayırt ediciliklerinin incelenmesi için yapılan madde analizi bulguları Tablo 1’de yer almaktadır. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyon katsayılarının .42 ile .57 arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1. Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2’ye ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	Düzeltilmiş Madde Toplam Puan Korelasyonu
M1. Hedeflerime ulaşamamaya katlanamam.	2.65	1.19	.49
M2. Tersliklerle karşılaşsam bu benim ne kadar aptal olduğumu gösterir.	2.55	1.23	.47
M3. Benim için önemli insanlar tarafından favori olarak görülmeliyim.	3.22	1.19	.50
M4. Başkaları bana şans vermezse bu korkunç olur.	2.79	1.11	.49
M5. Diğer insanların, değerli bir katkıda bulunduğumu düşünmelerine ihtiyacım var.	3.32	1.04	.42
M6. Benim için önemli olan şeyleri başaramazsam, kaybeden olurum.	2.66	1.16	.50
M7. Takım arkadaşlarım tarafından saygı görmeliyim.	3.41	1.17	.40
M8. Yaptığım işte daha iyi olmamaya katlanamam.	2.65	1.13	.54
M9. Benim için önemli insanlar tarafından, kesinlikle küçük düşürülmemeliyim.	3.33	1.14	.43
M10. Takımdaki pozisyonum garanti değilse bu benim değersiz olduğumu gösterecektir.	2.68	1.09	.50
M11. Takım arkadaşlarım bana saygı duymazsa bu korkunç olur.	2.93	1.14	.49
M12. Akranlarım (arkadaşlarım) tarafından görevden çıkarılmamalıyım.	3.33	1.14	.51
M13. Yeteneklerimi sürekli olarak geliştiremeseydim ve iyileştiremeseydim buna katlanamazdım.	2.57	1.06	.43
M14. Benim için önemli olan şeylerde başarısız olmaya katlanamam.	2.61	1.13	.52
M15. Akranlarım (arkadaşlarım) tarafından görevden çıkarılmak korkunç olurdu.	2.91	1.14	.51
M16. Yeteneklerim sürekli gelişmeseydi ve iyileşmeseydi, bu ne kadar başarısız olduğumu gösterirdi.	2.46	1.06	.43
M17. Benim için önemli olan şeylerde başarısız olmaya dayanamam.	2.72	1.18	.50
M18. Takımdaki pozisyonum güvende olmasaydı bu berbat olurdu.	2.80	1.11	.57
M19. Başkaları, yaptığım işte iyi olmadığımı düşünürse bu benim değersiz olduğumu gösterir.	2.56	1.13	.44
M20. Başkalarının, benim değerli bir iş yapmadığımı düşünmesi berbattır.	2.88	1.08	.43

Geçerlik Çalışması

APIE-2'nin geçerliği için yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve APIE-2'den alınan puanlar ile Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Kısa Form (Türküm, 2003), Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Çepikkurt, 2011; Dunn ve ark., 2005) ve Sporda Kaygı Ölçeği-2'den (Karadağ ve Aşçı, 2015; Smith ve ark., 1990) alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin özgün formu 20 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Bu yapının geçerliğini test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda elde edilen standardize değerler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. APIE-2 doğrulayıcı faktör analizi standardize değerler

Şekil 1’de yer alan DFA sonuçlarına göre APİE-2’ye ait açıklanan varyanslar .41 ile .64 aralığında, *t* değerleri .05 anlamlılık düzeyinde 8.99 ile 10.77 aralığında yer almaktadır. Madde faktör yükleri Düşük Tolerans faktörü için .67 ile .80, Değersizleştirme faktörü için .70 ile .80 aralığında, Talepkarlık faktörü için .64 ile .78 aralığında ve Felaketleştirme faktörü için .67 ile .78 aralığında yer almaktadır. APİE-2’ye ilişkin yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 2’de yer almaktadır. Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2’ye ait uyum iyiliği indeksleri $\chi^2/sd = 2.365$, GFI = .89, CFI = .92 ve RMSEA = .07 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. APİE-2’ye ilişkin uyum iyiliği indeksleri

	χ^2	<i>Sd</i>	χ^2/sd	GFI	CFI	RMSEA
APİE-2	387.795	164	2.365	.89	.92	.07
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*			≤ 5	≥ .85	≥ .95	≤ .08

*Byrne, 2010; Kline, 2011.

APİE-2’nin yapı geçerliği kapsamında gerçekleştirilen diğer bir analiz ise akıldışı performans inançları ile akılcı olmayan inanç, sporda mükemmeliyetçilik ve sporda kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizidir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. APİE-2’nin yapı geçerliğine ilişkin korelasyon katsayıları ve Cronbach Alpha (α) değerleri

APİE-2	1	2	3	4	5	AOİÖ	SKÖ	SMÖ	Ort.	SS
1. Talepkarlık	(.83)	.50*	.52*	.43*	.56*	.30*	.27*	.40*	3.32	.88
2. Felaketleştirme		(.85)	.67*	.51*	.65*	.40*	.28*	.48*	2.86	.87
3. Düşük Tolerans			(.86)	.56*	.64*	.41*	.29*	.51*	2.64	.92
4. Değersizleştirme				(.86)	.60*	.37*	.24*	.46*	2.58	.91
5. Toplam Akıldışı Performans İnançları					(.88)	.40*	.28*	.51*	2.85	.62

* $p < .01$

AOİÖ: Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği – Kısa Form toplam puan; SKÖ: Sporda Kaygı Ölçeği toplam puan; SMÖ: Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puan

Akıldışı performans inançları toplam puan ve faktörlerinin, sporda kaygı ile .24 ile .29 aralığında, sporda mükemmeliyetçilik ile .40 ile .51 aralığında, akılcı olmayan inanç ile .30 ile .41 aralığında pozitif yönlü anlamlı ilişkisi vardır. Bunun yanında APİE-2 faktörleri arasında .43 (Değersizleştirme – Talepkarlık) ile .67 (Düşük Tolerans – Felaketleştirme) aralığında, APİE-2 toplam puan ile faktörler arasında ise .56 (Talepkarlık) ile .65 (Felaketleştirme) aralığında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Güvenirlilik Çalışması

APIE-2'nin güvenirliliğini test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı Tablo 3'te yer almaktadır. Faktörler için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .83 (Talepkarlık) ile .86 (Düşük Tolerans ve Değersizleştirme) aralığında yer alırken ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı .88'dir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada Turner ve Allen (2018) tarafından geliştirilen Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlilik sınama çalışması yapılmıştır. APIE-2 Türkçe formunun geçerliği, yapı geçerliği ile sınanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda, ölçeğe ait uyum değerleri, $\chi^2/sd = 2.36$, CFI = .92, GFI = .89, RMSEA = .07 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olması için ki kare/serbestlik derecesinin .05'den küçük olması, GFI değerinin .85'den büyük olması, CFI değerinin .95'ten büyük olması ve RMSEA değerinin .08'den küçük olması gerekmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2011). Hu ve Bentler (1999) CFI değerinin kabul edilebilir sınırlarını .95'e yakın olması şeklinde belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle ölçeğin orijinal formunda yer alan 4 faktörlü yapısını doğruladığı ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin Türkçe formuna ait elde edilen bu uyum değerlerinin ölçeğin orijinal ilk formuna (Turner ve ark., 2016; $\chi^2/sd = 4.17$, CFI = .93, NNFI = .92, RMSEA = .07) ve ikinci formuna (Turner ve Allen, 2018) ait uyum değerleri ($\chi^2/sd = 3.90$, CFI = .91, NNFI = .90, RMSEA = .07) ile birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu da araştırma kapsamında elde edilen uyum değerlerini desteklemektedir.

APIE-2'nin yapı geçerliği için yapılan diğer bir analizde, APIE-2 faktörleri ile akılcı olmayan inanç, sporda kaygı ve sporda mükemmeliyetçilik arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda APIE-2 faktörleri ile akılcı olmayan inanç, sporda kaygı ve sporda mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular araştırmanın yapı geçerliği kapsamında belirlenen hipotezi doğrulamaktadır. Aynı zamanda akıldışı performans inançları ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunması yaklaşan geçerlik kapsamında beklenen bir bulgudur. Bunun yanında APIE-2'nin faktörleri arasında ve ölçeğe ait toplam puan ile faktörler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunması ölçeğin geçerliğini desteklemektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan korelasyon analizinde, akıldışı performans inançları ile sporda mükemmeliyetçilik arasında .40 ile .51 aralığında, akılcı olmayan inançlar ile .30 ile .41 aralığında ilişki gözlenmiştir. Bu durumda akıldışı performans inançlarının; sporda mükemmeliyetçilik ile ilişkisinin, akılcı olmayan inançlar ile olan ilişkisine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ölçeklerin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği (Türküm, 2003) bireylerin genel olarak akılcı olmayan inançlarını ölçmekte ve dolayısıyla genel maddeler içermektedir. APİE-2 ve Spora Özgü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Çepikkurt, 2011; Dunn ve ark., 2005) ise spor ortamı için geliştirilmiş ölçme araçlarıdır. Akıldışı performans inançları ile sporda mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin daha yüksek çıkmasının bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

APİE-2'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Faktörlere ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .83 ile .86 arasında değiştiği, ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısının ise .88 olduğu görülmektedir. Field (2009) güvenilirliğin yorumlanmasında iç tutarlık katsayısının .70 ile .80 aralığında kabul edilebilir, .80 üzerinin ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu verilerden hareketle APİE-2'nin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Bunun yanında ölçeğin orijinal ilk versiyonuna (Turner ve ark., 2016) ait iç tutarlık katsayıları .90 ile .96 arasında iken, ikinci versiyona (Turner ve Allen, 2018) ait iç tutarlık katsayılarının .76 ile .87 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler, bu araştırma kapsamında elde edilen değerleri doğrulamaktadır.

Ölçek maddelerine ait madde toplam puan korelasyonunun .42 ile .57 aralığında olduğu bulunmuştur. Büyüköztürk (2012) madde toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğunu belirtmektedir. Bu durumda ölçek maddelerinin iyi düzeyde ayırt edici olduğu görülmektedir.

Tüm bu verilerden hareketle APİE-2, sporcuların akıldışı performans inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak nitelendirilebilir. Türkiye'de sporcuların performanslarına yönelik akıldışı inançlarıyla ilgili geçerliği ve güvenilirliği yapılan ilk ölçme aracı olması itibarıyla önem arz etmektedir. Bu uyarılma çalışması sayesinde bu konuda yapılacak araştırmaların artacağı ve spor psikologlarının gerçekleştireceği uygulamaların zenginleşeceği düşünülmektedir. Bu araştırmalarda farklı yaş ve farklı branştan sporcuların performanslarına yönelik akıldışı inançları ile farklı psikolojik ya-

pılar incelenebilir. Ayrıca, gelecek araştırmalarda Rasch (Andrich, 1988), Madde Tepki Kuramı (Item Response Theory; Hambleton ve Swaminathan, 1985) ve Çoklu Özellik Çoklu Yöntem (Multi Trait Multi Method-MTMM; Campbell ve Fiske, 1959) gibi çeşitli analiz yöntemleri kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen sonuçlar geliştirilebilir. Uygulamalı spor psikolojisi araştırmalarında planlanacak olan deneysel desenlerle farklı yaş gruplarına ait ADDT temelli müdahale programları ortaya koyulabilir. Bu sayede spor psikolojisi alan yazınına hem bilimsel bilgi birikimi hem de uygulamalı spor psikolojisi alanına deneysel olarak incelenmiş müdahale programları önerilebilecektir.

Kaynakça

- Andrich, D. (1988). *Rasch models for measurement. Series: Quantitative applications in the social sciences no. 68*. London, UK: Sage Publications.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. W. J. Lonner ve J. W. Berry (Ed.), *Field methods in cross-cultural research* içinde (ss:137–164). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Browne, C. M., Dowd, E. T., & Freeman, A. (2010). Rational and irrational beliefs and psychopathology. D. David, S. J. Lynn ve A. Ellis (Ed.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* içinde (ss: 149–171). New York, NY: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–106.
- Chang, E. C., & D’Zurilla, T. J. (1996). Irrational beliefs as predictors of anxiety and depression in a college population. *Personality and Individual Differences*, 20, 215–219.
- Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33, 185–197.
- Cunningham, R., & Turner, M. J. (2016). Using Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) with Mixed Martial Arts (MMA) athletes to reduce irrational beliefs and increase unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 34, 289–309.
- Çepikkurt, F. (2011). *Üniversiteli hentbolcuların mükemmeliyetçilik ve kaygı düzeyleri ile başarı hedefleri ve müsabaka sonuçlarına yaptıkları yüklem biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çivitci, A. (2006). Ergenler için Mantık Dışı İnançlar Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 69–80.
- Deen, S., Turner, M. J., & Wong, R. S. (2017). The Effects of REBT, and the use of credos, on irrational beliefs and resilience qualities in athletes. *The Sport Psychologist*, 31, 249–263.
- DiGiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W., & Backx W. (2014). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dryden, W. (2006). *First steps in REBT - A guide to practicing REBT in peer counseling*. New York, NY: The Albert Ellis Institute.

- Dryden, W., & Branch, R. (2008). *The fundamentals of rational emotive behaviour therapy: A training handbook*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Dudău, D. P., Sfeatcu, I. R., Sfeatcu, C., & Dumitrache, M. A. (2015). Professional stress in relation to anxiety, depression and irrational beliefs among dental and psychotherapy students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 158–162.
- Dunn, J. G., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientations in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 376–395.
- Dunn, J. G., Gotwals, J. K., & Dunn, J. C. (2005). An examination of the domain specificity of perfectionism among intercollegiate student-athletes. *Personality and Individual Differences*, 38, 1439–1448.
- Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13, 38–44.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Ed.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* içinde (ss: 217–229). Washington, DC: American Psychological Association.
- Erdem, A. Y. ve Bilge, F. (2008). Lise öğrencileri için meslek seçimine ilişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 95–114.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, UK: Sage publications.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 185–201.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- 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, 1–55.
- Karadağ, D., & Aşçı, F. H. (2015, Ekim). *The reliability and validity of the Sport Anxiety Scale-2 for adolescent athletes*. 3rd International Exercise and Sport Psychology Congress, Istanbul, Turkey.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. Baskı). New York, NY: Guilford Press.
- MacInnes, D. (2003). Evaluating an assessment scale of irrational beliefs for people with mental health problems. *Nurse Researcher*, 10, 53–67.
- MacInnes, D. (2004). The theories underpinning rational emotive behaviour therapy: Where's the supportive evidence? *International Journal of Nursing Studies*, 41, 685–695.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & McClelland, T. (1992). Examination of the relationship between irrational beliefs and state anxiety. *Personality and Individual Differences*, 13, 451–456.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research*, 2, 263–280.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479–501.
- Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1991). Bir kültürde fonksiyonel olan tutumlar bir başka kültürde de öyle midir? Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 30–40.
- Turner, M. J. (2016). Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), Irrational and rational beliefs, and the mental health of athletes. *Frontiers in Psychology*, 7, 1423, 1-16.

- Turner, M. J., & Allen, M. S. (2018). Confirmatory factor analysis of the irrational Performance Beliefs Inventory (iPBI) in a sample of amateur and semi-professional athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 126–130.
- Turner, M. J., & Barker, J. B. (2013). Examining the efficacy of rational-emotive behavior therapy (REBT) on irrational beliefs and anxiety in elite youth cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25, 131–147.
- Turner, M. J., & Barker, J. B. (2014). Using rational emotive behavior therapy with athletes. *The Sport Psychologist*, 28, 75–90.
- Turner, M. J., Allen, M. S., Slater, M. J., Barker, J. B., Woodcock, C., Harwood, C. G., & McFayden, K. (2016). The development and initial validation of the irrational performance beliefs inventory (iPBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 34(3), 174–180.
- Turner, M. J., Slater, M. J., & Barker, J. B. (2014). Not the end of the world: The effects of rational-emotive behavior therapy (REBT) on irrational beliefs in elite soccer academy athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 144–156.
- Turner, M. J., Slater, M. J., Dixon, J., & Miller, A. (2018). Test–retest reliability of the irrational performance beliefs inventory. *European Journal of Sport Science*, 18(1), 123–129.
- Türküm, A. S. (1999). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği'nin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 41–47.
- Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği'nin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 77–85.
- Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Igbokwe, C. C., Chiaha, G. T. U., Nwaubani, O. O., Orji, C. T. ... Abugu, L. I. (2017). Effects of a rational-emotive health education intervention on stress management and irrational beliefs among technical college teachers in Southeast Nigeria. *Medicine*, 96, 1–6.
- Víslá, A., Flückiger, C., Holtforth, M. G., & David, D. (2016). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85, 8–15.
- Wood, A. G., Barker, J. B., & Turner, M. J. (2017). Developing performance using Rational Emotive Behavior Therapy (REBT): A case study with an elite archer. *The Sport Psychologist*, 31, 78–87.
- Xu, L., & Liu, H. (2017). Effects of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) intervention program on mental health in female college students. *Neuro Quantology*, 15, 156–161.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 54–63.
- Yılmaz, B. Ş. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 68–81.

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Sınama Çalışması

Turkish Adaptation of the Workplace Cyberbullying Measure: A Validity and Reliability Testing Study

Aysun Kanbur¹, Engin Kanbur²



Bu çalışmanın bir bölümü, 26. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde (10-12 Mayıs 2018, Trabzon) sunulmuştur.

¹Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kastamonu, Türkiye

²Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Havacılık Yönetimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Engin Kanbur,
Engin Kanbur, Kastamonu Üniversitesi,
Sivil Havacılık Yüksekokulu, Havacılık
Yönetimi Bölümü, Kastamonu-Türkiye
E-posta/E-mail: ekanbur@kastamonu.edu.tr

Geliş tarihi/Received: 27.08.2018

Kabul tarihi/Accepted: 26.11.2018

Atıf/Citation: Kanbur, A. ve Kanbur, E. (2018). İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik sınama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 237-258.
<https://doi.org/10.26650/SP2018-0018>

ÖZ

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği, çalışanların son altı ay içerisinde bilişim teknolojilerini kullanmaları neticesinde işyerlerinde yaşadıkları siber zorbalık deneyimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, 17 madde ile İş Odaklı Siber Zorbalık ve Birey Odaklı Siber Zorbalık olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine yönelik sınama yapılmıştır. Çalışma, bankacılık sektöründe görev yapan katılımcılardan oluşan iki örneklem ile yürütülmüştür. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini sınamak üzere madde analizi, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını test etmeye yönelik analizler doğrultusunda ölçeğin orijinalindeki gibi iki faktörlü yapısı ile örtüşen bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin diğer yapılarla ilişkilerini sınamak üzere korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda duygusal tükenme ve iş doyumu yapılarını ölçen iki ölçüm aracı daha kullanılmıştır. Analiz sonuçları İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği ve alt faktörlerinin duygusal tükenme ile pozitif, iş doyumu ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Tüm bu bulgular ile birlikte psikometrik özelliklerine yönelik çeşitli kanıtlar elde edilmiş olan İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği, çalışanların işyerinde siber zorbalık deneyimlerini ölçmek üzere kullanılabilir bir ölçüm aracı olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, siber zorbalık, işyerinde siber zorbalık, geçerlik, güvenirlilik

ABSTRACT

Workplace Cyberbullying Measure is a scale which is developed for determining the cyberbullying experiences of employees in the workplace as a result of using information technology in the last six months. The scale consists of 17 items and two factors as Work-Related Cyberbullying and Person-Related Cyberbullying. In this study, the validity and reliability testing of the Workplace Cyberbullying Measure was performed by conducting its Turkish adaptation. The study was carried out by using two samples comprising of participants from the banking sector. Item analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and internal consistency analysis were utilized to test the psychometric properties of the scale. As a result of the analyses for testing the factor structure of the scale, it was found that the scale has a structure which overlaps the two-dimensional structure of the original scale. In order to test the relationships of the scale with other structures, correlation analysis was performed. In this context, two other measurement tools measuring the emotional exhaustion and job satisfaction structures were used. The findings show that workplace cyberbullying and its factors have a positive and significant relationship with emotional exhaustion as well as a negative and significant relationship with job satisfaction. In addition to all of these findings, the Workplace Cyberbullying Measure, about which various evidences were found for its psychometric properties, can be considered as a measurement tool that can be used for measuring the cyberbullying experiences of employees in the workplace.

Keywords: Bullying, Cyberbullying, Workplace Cyberbullying, Validity, Reliability

EXTENDED ABSTRACT

Intensive technology use and its innovation-oriented structure have created a revolutionary transformation in business communications. As the business environment evolves from a physical to a virtual context, cyberbullying has grown (Vranjes, Baillien, Vandebosch, Erreygers, & De Witte, 2017). On one hand, cyberbullying has been simply described as a form of bullying behavior in a cyber environment (Campbell, 2005). On the other hand, cyberbullying in the workplace has been perceived as a psychosocial threat arising from the cyber world (Jon-Chao, Chien-Hou, Ming-Yueh, Ru-Ping, & Yi-Ling, 2014). The negative effects of workplace bullying on the individual are also similar to cyberbullying, being as a new form of bullying (Privitera & Campbell, 2009). In recent years, there has been an increased awareness on cyberbullying. Reflecting the concerns of parents, the media, and society, much of the research has focused on cyberbullying between children and adolescents while workplace cyberbullying has not been sufficiently addressed (Coyne et al., 2017; West et al., 2014). In order to better understand and conceptualize workplace cyberbullying, it is believed that more research is needed in this developing field. In this context, this study reviews the literature related to the Workplace Cyberbullying Measure developed by Farley, Coyne, Axtell, and Sprigg (2016). Then, cyberbullying in the workplace has been measured with the Turkish adaptation of this measure by testing its psychometric properties.

Method

In this study, it is aimed to examine the validity and reliability of the Workplace Cyberbullying Measure (WCM) developed by Farley et al. (2016), which is thought as a short,

easy-to-understand and easy-to-use scale. It is also intended to bring this measurement tool into the national literature by conducting its Turkish adaptation. In the translation of the Workplace Cyberbullying Measure, the method proposed by Brislin, Lonner, and Thorndike (1973) and accepted in the literature, was carried out and final shape of the scale in Turkish language which is ready to apply for researches was composed. The study was carried out by two samples in the banking sector in Kastamonu province determined by taking the data of the Banks Association of Turkey into consideration. In the data gathering process, emotional exhaustion scale and job satisfaction scale were also used with Workplace Cyberbullying Measure. In the content validity of the scale, opinions of experts in the field were taken. Structural validity studies of the scale were conducted with two samples and reliability analysis (in terms of internal consistency analysis) was performed for both of the samples. In order to evaluate the validity and reliability of the Workplace Cyberbullying Measure, item analysis and exploratory factor analysis were performed for the data taken from the first sample while confirmatory factor analysis and correlation analysis (with emotional exhaustion scale and job satisfaction scale) were performed for the data taken from the second sample.

Results

The first sample consists of 322 employees. With the data obtained from this group, item analysis, exploratory factor analysis and internal consistency analysis were conducted respectively. According to the findings of item analysis, the consistency of the items of the scale were determined. Due to findings of exploratory factor analysis it was determined that the scale had a two-factor structure as if in the original. Internal consistency analysis indicated that Cronbach's Alpha value of the scale (.88) was above the acceptability limit. The second sample consists of 278 employees. With the data obtained from this group, confirmatory factor analysis, internal consistency analysis and correlation analysis (with emotional exhaustion scale and job satisfaction scale) were conducted respectively. According to the findings of confirmatory factor analysis, it can be seen that the two-factor structure of the scale consisting of work-related cyberbullying and person-related cyberbullying was both confirmed as found in the findings of exploratory factor analysis conducted in the first sample and as in the original of the scale. Once again, internal consistency analysis indicated that Cronbach's Alpha value of the scale (.89) and its factors (.88 for work-related cyberbullying; .90 for person-related cyberbullying) were above the acceptability limit. Findings of correlation analysis (with emotional exhaustion scale and job satisfaction scale) demonstrated that there was a significant and positive relationship between emotional exhaustion and workplace cyberbullying and its factors. Furthermore,

there was a significant and negative relationship between job satisfaction and workplace cyberbullying, and its factors. Findings obtained from all these analyses can be evaluated as evidence for validity and reliability of the Workplace Cyberbullying Measure.

Discussion

According to the results of the analyses related to validity and reliability, it is evaluated that the Turkish form of Workplace Cyberbullying Measure, which overlaps with the original scale and has a two-factor confirmed structure, can be used as a valid and reliable measurement tool for measuring the cyberbullying experiences of employees in the workplace. It should also be noted that the findings of this study are limited to the data obtained from the participants. This study has been carried out with employees in banking sector because of the fact that they are using information and communication technologies intensively. Moreover, future researches which will be conducted with different samples will strengthen the findings of this study related to validity and reliability of the scale. All things considered, the scale examined in this study will contribute as a meaningful tool for future researches in national literature related to workplace cyberbullying problem.

Teknolojinin yoğun kullanımı ve sürekli yenilik odaklı yapısı ile değişen zaman ve mekân algısı iş dünyası açısından da zaman ve mekân sınırının ortadan kalktığı yeni bir iş tanımını ortaya çıkarmıştır. Bu yeni açılımla birlikte işyerinde işe dair iletişimde devrim niteliğinde bir dönüşüm yaşandığı gözlenmektedir. İşin doğası değiştikçe ve daha fazla çevrimiçi dünyaya yöneldikçe zorbalık olgusu da aynı şekilde çevrimiçi olarak yaşanacaktır (Kowalski, Toth ve Morgan, 2017). Bilgisayar ortamı teknolojilerin yaygın doğasının modern işletmelerin verimliliğinde oldukça faydalı olduğunu kanıtlamıştır ancak ileri düzey teknoloji ile iletişimin olumsuz yönünden kaçmak henüz mümkün görünmemektedir. Çalışanlar tarafından teknolojinin kötüye kullanımı elbette yeni değildir. Şirketlerin koruyucu mücadele politikalarına rağmen birçok çalışan diğer çalışanlardan gelen siber tacizlere karşı savunmasız hissetmektedir (Piotrowski, 2012). Teknoloji ortamı kanallar sayesinde artan iletişim, siber zorbalık ihtimalini de arttırmaktadır (Farley, Coyne, Sprigg ve Subramanian, 2015). İş çevresi fiziksel ortamdan sanal ortama doğru evrimleştikçe işyerinde siber zorbalık olgusuna zemin hazırlamaktadır (Vranjes, Baillien, Vandebosch, Erreygers ve De Witte, 2017). Böylece insanoğlunu rahatsız eden bir olgu olarak *siber zorbalık* kavramı karşımıza çıkmıştır (Watts, Wagner, Velasquez ve Behrens, 2017).

Siber zorbalık (cyberbullying) kavramı ulusal yazında bazı çalışmalarda farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Sanal zorbalık (Ayas, Aydın ve Horzum, 2015; Batmaz ve Ayas, 2013; Bayar ve Uçanok, 2012; Dilmaç, 2009), teknolojik zorbalık (Tamer ve Vatanartıran, 2014), çevrimiçi şiddet (Aslan ve Doğan, 2017) ve siber şiddet (Turan ve Dilmen, 2016) gibi kavramlarla Türkçeleştirilse de daha sık kullanım olarak siber zorbalık (Dikmen ve Tuncer, 2017; Ekşi, 2012; Eroğlu ve Güler, 2012) kavramının yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmada da işyerinde siber zorbalık kavramı kullanılmıştır.

İşyerinde zorbalık, çalışanlar ve örgüt üzerindeki olası negatif etkileri ile birlikte 1990'lı yılların başlarından itibaren araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. İşyerinde zorbalık kavramını tanımlarken genellikle üzerinde durulan temel özellikler; (a) davranışın hedef üzerindeki negatif etkisi, (b) davranışın sıklığı, (c) davranışın sürekliliği ve (d) davranış zorbalığının bir örneği olarak kabul edilmeden önce davranışın yarattığı güç dengesizliği olarak sıralanabilir (Saunders, Huynh ve Goodman-Delahunty, 2007). Zorbalık, taciz ve mobbing gibi kavramlar işyerindeki onur kırıcı ve göz korkutucu davranışları tanımlamak üzere kullanılmaktadır (West, Foster, Levin ve Ro-

bibero, 2014). Siber zorbalık ise en basit şekilde zorbalık eyleminin siber ortamdaki hali olarak açıklanabilir (Campbell, 2005). Hem geleneksel zorbalık hem de siber zorbalık ilişkiler, güç ve kontrol ile ilgilidir (Privitera ve Campbell, 2009). Siber zorbalık genel olarak elektronik medyayı kullanarak (sosyal ağ sitesi, e-posta, chat, SMS, MMS, vb.) kendini savunamayan diğer bir bireye zarar vermek olarak açıklanabilir (Palermi, Servidio, Bartolo ve Costabile, 2017). Privitera ve Campbell (2009) ile Piotrowski (2012) tarafından yapılan tanımlamalar doğrultusunda siber zorbalık, zorba tarafından çevrimiçi ya da kablosuz bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak bir hedefe (hedeflere) yönelik ve zarar verici nitelikte gerçekleştirilen uygunsuz, istenmeyen, negatif ve agresif davranışları ifade etmektedir (Akt. D'Cruz ve Noronha, 2013). Siber zorbalık, elektronik olarak iletişim kurmak üzere kullanılan herhangi bir araç ile gerçekleştirilebilir (Watts ve ark., 2017).

Son dönemlerde siber zorbalığa yönelik artan bir farkındalık ortaya çıkmaktadır. Ancak siber zorbalığı ele alan araştırmaların çoğu ebeveynlerin ve medyanın kaygılarını ya da daha geniş toplumsal düzeydeki kaygıları yansıtmakla birlikte çocuklar ve gençler arasındaki siber zorbalık üzerine odaklanırken işyerinde siber zorbalık üzerinde çok durulmamıştır (Coyne ve ark., 2017; West ve ark., 2014). Siber zorbalık çocuklar, ergenler ve gençler açısından incelenmekle birlikte (örn., Dilmaç, 2017; Eroğlu, Aktepe, Akbaba, Işık ve Özkorumak, 2015; Korkmaz, 2016; Peker ve Ekinci, 2016;) yetişkinler arasında ve yetişkinlerin iş yaşamında da yer almaktadır (örn., Snyman ve Loh, 2015). İşyerinde siber zorbalık, yetişkinler işyerinde iş arkadaşları tarafından siber zorbalığa maruz kaldığında ortaya çıkmaktadır (Kowalski ve ark., 2017).

İşyerinde siber zorbalık, belli bir süre içinde gerçekleşen ve tekrarlanan ya da en az bir kere gerçekleşen ancak birinin özel hayatına haksız yere müdahale eden ve bunu geniş bir izleyici kitlesine sergileyen, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı aracılığıyla oluşan iş kaynaklı negatif tüm davranışlar olarak tanımlanabilir. Bu davranış hedefteki bireyin kendisini çaresiz ve savunmasız hissetmesine yol açar (Vranjes ve ark., 2017). İşyerinde siber zorbalık, işyerinde teknoloji aracılığıyla gerçekleşen tekrarlanan ve sürekli davranış biçimidir (Coyne ve ark., 2017). İşyerinde siber zorbalığın tanımlanmasında, geleneksel zorbalığın ve bunun teknoloji üzerindeki karşılığı olarak siber zorbalığın temeli kendini kolayca savunamayan bir kurban ve bir zorba arasındaki negatif sosyal etkileşim olarak benzer kabul edilse de siber zorbalık kendi özel nitelikleri ile farklı bir olgudur (Vranjes ve ark., 2017). İşyerinde zorbalığın kişi altı ay ya da daha

uzun bir zaman diliminde en azından haftada bir kendisine yönelik tekrarlı ve sistematik negatif davranışlar algıladığında oluştuğu düşünülmektedir (Privitera ve Campbell, 2009). Siber zorbalığın zorbalık ile arasındaki en temel fark teknoloji içerikli olmasıdır. Bunun yanı sıra Lawrence (2016), zorbalık ve siber zorbalık arasındaki farklılıkları açıklarken zorbalık için yüz yüze olduğunu, güvenli bir yer bulunabileceğini ya da kaçılabilceğini, izleyicilerinin sınırlı olduğunu, zorbanın belirlenebileceğini, hedef ve izleyicilerden fasiyal veya bedensel tepki görülebileceğini belirtmiştir. Diğer taraftan siber zorbalık için günde 24 saat, haftada 7 gün, yılda 365 gün karşılaşılabilceğini, güvenli bir yer bulunamayacağını ve kaçmanın zor olduğunu, geniş bir izleyici tarafından paylaşıldığını, saniyeler içinde bir virüs gibi yayılabileceğini, zorbanın bilenemeyebileceğini, hedefin duygularını anlamının güç olduğunu, coğrafik sınırı olmadığını, hedefin de kolayca zorba haline gelebileceğini ifade etmiştir. İşyerinde siber zorbalık ile ilgili davranışlara birinin iş ile ilgili dosyalarını kasıtlı olarak silmek, birine zarar vermek için elektronik postalarını üçüncü bir tarafa iletmek ya da birini işyeri elektronik posta aracılığıyla rahatsız etmek örnek olarak gösterilebilir (Vranjes ve ark., 2017). Siber ortamda yürütülen agresif eylem biçimleri internette taciz, çevrimiçi taciz ve elektronik saldırı gibi sıralanabilir. Ancak bu eylemler mutlaka zorbalığı doğurmaz çünkü bu negatif eylemlerin zaman içinde tekrarlanarak gerçekleşip gerçekleşmediği ve zorbanın kurban üzerinde gerçekten ona zarar verecek gücü olup olmadığı bilinmemektedir (Snyman ve Loh, 2015). İşyeri zorbalığı, bir işgören tekrarlayan biçimde ve belirli bir zaman diliminde negatif eylemlere (sürekli istismar, saldırgan sözler, alay, sosyal dışlanma) maruz kaldığında ortaya çıkmakta iken siber zorbalık geleneksel zorbalıkla aynı nitelikleri taşımasının yanında sadece araç açısından farklılaşmakta ve siber zorbalıkta zorbalık eylemi internet veya yazılı mesajlar aracılığıyla oluşmaktadır (Kowalski ve ark., 2017).

İşyerinde siber zorbalığın açıklanmasında yetkisizleştirme teorisinden (dysempowerment theory) yararlanılabilir. Yetkisizleştirme teorisi, bir çalışan bir işyeri olayını kendi itibarına yönelik bir ihlal olarak algıladığında çalışanın işle ilgili tutum ve davranışlarının bozulması ihtimali ile birlikte olumsuz duygusal tepkilerin ortaya çıkması durumunu açıklamaktadır (Kane ve Montgomery, 1998). Buradan hareketle yetkisizleştirme teorisi, itibarın ve saygı kurallarının ihlali ile siber zorbalığın nasıl negatif çıktılar ürettiğini anlamaya yardımcı olabilir. Ancak teori, bireylerin, kötü eylem için kimin suçlanacağına ya da suça dair niteliklerin birinin itibarının ihlal edildiğine dair algıyı nasıl etkilediğine ilişkin çıkarımları nasıl yapacağını göstermemektedir. Bir olayın ne

düzeyle yetkisizleştirici olduğu o olaya ne atfettiğine bağlı olacağından yetkisizleştirme teorisi atfetme teorisi (attribution theory) ile genişletilerek kurbanın suç olarak algılandığı eylemleri neleri atfettiğinin incelenmesi de siber zorbalık olarak algılanan eylemleri açıklamada yardımcı olabilir (Farley ve ark., 2015). Atfetme süreci, kişinin kendi davranışlarına ve diğer bireylerin davranışlarına anlam vererek değerlendirebilmesi ve kişinin algılandığı olayları anlamlandırabilmesi ya da yorumlayabilmesi için oldukça önemlidir (Kızgın ve Dalgın, 2012). İşyerinde siber zorbalığın açıklanmasında duygusal olaylar teorisinden de (affective events theory) yola çıkılabilir. Buna göre, belirli duygusal iş olayları duygusal tepkiler doğurmaktadır ve duygusal olaylar teorisinin, duygusal iş olaylarının korku veya kızgınlık gibi duyguları deneyimleyerek duygusal güdümlü davranışlara nasıl yol açtığını açıklamasından hareket edilerek duygular siber zorbalık davranışının ardında yatan neden olarak görülebilir ve dolayısıyla iş stresörlerinin varlığının duyguları ortaya çıkardığı ve işyerinde siber zorbalığı meydana getirdiği tartışılabilir (Vranjes ve ark., 2017).

İşyerinde siber zorbalık siber dünyadan kaynaklanan psikososyal bir tehlike olarak görülebilir (Jon-Chao, Chien-Hou, Ming-Yueh, Ru-Ping ve Yi-Ling, 2014). Bununla birlikte, işyerinde siber zorbalık geleneksel zorbalık ile benzer öncüllerden kaynaklanan davranışsal bir gerginlik olarak düşünülebilir (Vranjes ve ark., 2017). İşyerinde zorbalığın birey üzerindeki olumsuz etkileri zorbalığın yeni şekli siber zorbalık açısından da benzerdir (Privitera ve Campbell, 2009). Zorbalığın her türünün kurban üzerinde negatif etkileri vardır (Jon-Chao ve ark., 2014). Gençler üzerinde yapılan araştırmalar geleneksel zorbalığı ya da siber zorbalığı deneyimleyen bireylerin depresyon, kaygı ve intihar düşüncesinin zorbalık eylemi ile karşılaşmayan bireylere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Kowalski ve ark., 2017). İşyerinde siber zorbalık ile ilişkili olarak da önemli çıktılar söz konusudur. Örneğin, işyerinde siber zorbalık ile iş doyumunu arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmaktadır (Coyne ve ark., 2017). İşyerinde siber zorbalık ile çalışanların stres düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Snyman ve Loh, 2015). Siber zorbalık yüksek düzeyde duygusal etkilere ve düşük özgüvene yol açmaktadır (Jon-Chao ve ark., 2014; Palermi ve ark., 2017). İşyerinde siber zorbalık iyimserliği negatif yönde etkilemektedir (Snyman ve Loh, 2015). Zorbalık davranışlarının verimlilik üzerindeki ağır etkisi ve olası yasal sorumluluklarının yanı sıra günümüz modern örgütlerinde özellikle e-taciz yöneticiler için artık önemli bir endişe kaynağı olmalıdır (Piotrowski, 2012). Siber zorbalık kurbanları duygusal açıdan depre-

sif hissetmekte, destek sistemleri bulmada özgüven yetersizliği yaşamakta, işyerindeki problemleri ile mücadele etmekte başarısız olmakta ve işyerinde sıklıkla siber zorbalığa maruz kalanlar zihinsel olarak incinmiş hissetmektedir. Dolayısıyla siber zorbalık arttıkça siber zorbalığa karşı psikolojik cevaplar da artmaktadır (Jon-Chao ve ark., 2014).

İş yaşamında siber zorbalık bireyler üzerinde bıraktığı derin izler ile araştırmaya değer bir konu olmaktadır. Dolayısıyla iş yaşamında konuya ilişkin bilinçlenmeye duyulan ihtiyaç ve işyerinde siber zorbalığı incelemek üzere tasarlanacak araştırmalarda kavramın ölçülmesine yardımcı olacak bir ölçüm aracının gerekliliği bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, işyerinde siber zorbalığın ölçümüne yönelik olarak ifadeleri anlaşılır, cevaplama süresi kısa ve kullanımı kolay bir ölçek olduğu düşünülen ve Farley, Coyne, Axtell ve Sprigg (2016) tarafından geliştirilen “İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği”nin (Workplace Cyberbullying Measure) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması ile ulusal yazına kazandırılmasını sağlamaktır. Ölçeğin kullanımı için ölçeğin geliştirilmesine ve geçerlemesine ilişkin bulguların yer aldığı makalenin (Farley ve ark., 2016) sorumlu yazarı Samuel Farley ile elektronik posta aracılığıyla ilgili yazışmalar yapılmış ve gerekli izin alınmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle orijinal ölçeğin Türkçeye çeviri çalışması gerçekleştirilmiştir. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin kapsam geçerliğinde alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş ölçeğin Türkçe formu son haline getirilmiştir. Daha sonra son Türkçe halini alan ölçek iki örnekleme uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile öncelikle madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirliğinin sınanması kapsamında iç tutarlılık analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeğin diğer yapılarla ilişkilerinin sınanması için Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme Alt Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981) ve İş Doyumu Ölçeği (Brayfield ve Rothe, 1951) kullanılarak korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu ölçeklerin seçilmesinin temel nedeni, yazında geleneksel zorbalık davranışları (mobbing, psikolojik şiddet vb.) ile tükenmişlik (pozitif) ve iş doyumu (negatif) arasındaki ilişkilerin sıklıkla tartışılmış olmasıdır (örn., Akbolat, Yılmaz ve Tutar, 2014; Albar ve Ofluoğlu, 2017; Candan ve İnce, 2014; Mete, Ünal, Akyüz ve Kılıç, 2015; Öcel, 2011; Sürgevil, Fettahlıoğlu, Gücenmez, Budak ve Budak, 2007). Geleneksel zorbalık davranışlarında tartışılan bulguların bu çalışmada işyerinde siber zorbalık açısından da benzerlik göstereceği beklenmektedir. Ayrıca psikometrik özellikleri sınanan ölçeğin ulusal yazında işyerinde siber zorbalığı ölçmek amacıyla yapılandı-

rılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçeğin ileride yürütülecek araştırmalarda kullanılması aracılığı ile işyerinde siber zorbalığın nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin farklı araştırma sorularına cevap bulunabilir.

YÖNTEM

Çeviri Çalışması

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin çeviri çalışmasının yürütülmesinde Brislin, Lonner ve Thorndike (1973) tarafından önerilen ve kabul gören yöntem tercih edilmiştir. Yöntem sırasıyla; orijinal (kaynak) dilden hedef (Türkçe) dile ilk çeviri işleminin yapılması, ilk çevirinin alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi, hedef dilden orijinal dile geri çevirinin yapılması, geri çevirinin alan uzmanları tarafından tekrar değerlendirilmesi ve uzman görüşlerinin alınması sürecinden oluşmaktadır.

Yöntemin ilk aşaması kapsamında ölçeğin ilk olarak orijinal (kaynak) dilinden hedef (Türkçe) dile, alana hâkim ve anadili Türkçe olan iki İngiliz Dili ve Edebiyatı öğretim elemanı tarafından çeviri işlemi yapılmıştır. İlk çevirisi yapılan ölçek, dört kişiden oluşan alan uzmanları tarafından incelenmiş, ölçek maddelerinin sadeliği, anlaşılabilirliği, kelime, kök ve cümle yapıları ile Türk kültürüne uygunluğu gözden geçirilmiştir. Uzmanlar tarafından uzlaşa sağlanan ölçeğin tekrar anadili Türkçe olan ve ilk çevirmenlerden farklı iki İngiliz Dili ve Edebiyatı öğretim elemanı tarafından orijinal (kaynak) dile çeviri işlemi yapılmıştır. Orijinal dile çevrilen ölçek, alan uzmanları tarafından incelenmiş ve daha sonra asıl ölçek ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu anlamı bozmayan bazı küçük düzeltmelerin yapılmasının ardından ölçek son halini almıştır. Yöntemin son aşamasında ise ölçeğin akademik alt yapıya sahip, yazına hâkim ve İngilizce seviyesi iyi düzeyde olan üç uzmandan değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşlerinin olumlu olması neticesinde ölçeğin son şekli ortaya çıkmış ve bu çalışmada kullanılması kararlaştırılmıştır.

Katılımcılar

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanma çalışması bankacılık sektöründe görev yapan çalışanlarla yürütülmüştür. Bankacılık çalışanlarının örneklem olarak seçilmesinin temel nedeni, gün içinde devamlı olarak bilgi işlem teknolojilerini yoğun olarak kullanmaları olarak belirtilebilir. Bu bağlamda Türkiye Bankalar Birliği verileri dikkate alınarak Kastamonu ilinde bankacılık sektöründe görev yapan ve farklı zaman dilimlerinde belirlenen iki örneklem tespit edilmiştir. Türkiye Bankalar Birliği'nin verilerine göre Kastamonuda, il merkezi ve ilçeleri dâhil olmak üzere, toplamda

586 banka çalışanı bulunmaktadır (Türkiye Bankalar Birliği [TBB], 2017). Araştırma evreni 600 kişiden oluştuğunda 234 kişinin araştırmaya katılması %95 güven aralığında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak yeterli kabul edilmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırmanın birinci örnekleme 322 ve ikinci örnekleme 278 banka çalışanından oluşmaktadır. Dolayısıyla her iki örneklemden toplanan veriler araştırma evrenini istatistiki açıdan temsil edici niteliktedir.

Birinci örnekleme, %45,7 ($N = 147$) kadın ve %54,3 ($N = 175$) erkek banka çalışanından oluşmaktadır. Bu grubun, %71,7'si ($N = 231$) evli, %28,3'ü ($N = 91$) bekâr, %68,4'ü ($N = 220$) 35 yaş ve altı, %78,6'sı ($N = 253$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip ve 64,3'ü ($N = 207$) 9 yıl ve altı kıdeme sahiptir. İkinci örnekleme ise, %45,7 ($N = 127$) kadın ve %54,3 ($N = 151$) erkek banka çalışanından oluşmaktadır. Bu grubun, %72,7'si ($N = 202$) evli, %27,3'ü ($N = 76$) bekâr, %68'i ($N = 190$) 35 yaş ve altı, %76,3'ü ($N = 212$) lisans ve lisansüstü eğitime sahip ve %66,9'u ($N = 186$) 9 yıl ve altı kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların yaş, eğitim, cinsiyet, kıdem, medeni durum gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde katılımcıların işyerinde siber zorbalık deneyimlerini ölçmek için araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan “İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise, katılımcıların duygusal tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere “Duygusal Tükenme Alt Ölçeği” ve son bölümde ise katılımcıların iş doyumunu düzeylerini ölçmek için “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır.

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği. Araştırmaya katılan banka çalışanlarının işyerinde siber zorbalık deneyimlerini ölçmek amacıyla, Farley ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen “İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği”nin (İSZÖ) Türkçe formu kullanılmıştır. Ölçek, İş Odaklı Siber Zorbalık ve Birey Odaklı Siber Zorbalık olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır. İş Odaklı Siber Zorbalık, bir bireyin iş deneyimleri ile ilgili eylemleri içermekte iken Birey Odaklı Siber Zorbalık, daha çok bireyin kişisel doğası ile ilgili eylemleri kapsamaktadır. Ölçekte İş Odaklı Siber Zorbalık Faktörü için 10 soru ve Birey Odaklı Siber Zorbalık faktörü için 7 soru olmak üzere toplam 17 soru yer almaktadır. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayıları İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği için .92; İş Odaklı Siber Zorbalık faktörü için .90 ve Birey Odaklı Siber Zorbalık faktörü için .81 olarak

bulunmuştur (Farley ve ark., 2016). Ölçek, katılımcıların son altı ay içerisinde bilişim teknolojilerini kullanmaları neticesinde işyerlerinde yaşadıkları siber zorbalık deneyimlerini belirlemek amacıyla bireylerin kendi beyanına dayalı (self-report) olarak düzenlenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin uygulanmasında katılımcılardan son altı ayda işyerlerinde teknoloji aracılığıyla gerçekleştirdikleri iletişimlerinde ölçekte yer alan davranışlara hangi sıklıkta maruz kaldıklarını belirtmeleri istenmektedir. Ölçekte “İşyerimde iş problemleri ile ilgili adaletsiz biçimde suçlandım.” ve “İşyerimde tehdit edici mesajlar aldım.” gibi ifadeler yer almaktadır. Ölçek, beşli Likert puanlama usulüne uygun olarak hazırlanmıştır (1 = Hiç; 2 = Ara sıra; 3 = Ayda bir; 4 = Haftada bir; 5 = Hergün).

Tükenmişlik Ölçeği'nin Duygusal Tükenme Alt Ölçeği. Araştırmaya katılan banka çalışanlarının duygusal tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan ve tükenmişliği ölçmek üzere farklı araştırmalarda yararlanılan (örn., Ardıç ve Polatçı, 2008; Budak ve Sürgevil, 2005; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012) Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin “Duygusal Tükenme Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, tek faktör ve 9 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte “Sabah kalktığımda, bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.” ve “İşimden soğuduğumu hissediyorum.” gibi ifadeler yer almaktadır. Ölçek, beşli Likert puanlama usulüne uygun olarak hazırlanmıştır (1 = Hiçbir zaman; 5 = Her zaman).

İş Doyumu Ölçeği. Araştırmaya katılan banka çalışanlarının iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla, Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilen, Bilgin (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan ve genel iş doyumunu ölçmek üzere farklı araştırmalarda yararlanılan (örn., Keser, 2006; Üngüren, Doğan, Özmen ve Tekin, 2010; Yazıcıoğlu, 2010) “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, beş ifade ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekte “Mutluluğu, en çok işimdeyken buluyorum.” ve “İşyerinde zaman geçmek bilmiyor.” gibi ifadeler yer almaktadır. Ölçek, beşli Likert puanlama usulüne uygun olarak hazırlanmıştır (1 = Kesinlikle katılmıyorum; 5 = Kesinlikle katılıyorum).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiki analizleri için SPSS for Windows 21.0 ve AMOS 22.0 (IBM, 2018) paket programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde madde analizi, iç tutarlılık analizi, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Örneklemeye Ait Bulgular

Birinci örneklem 322 banka çalışanından oluşmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler ile sırasıyla madde analizi, açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizi (güvenirlilik) gerçekleştirilmiştir.

Madde Analizi. Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin tamamını temsil edebilme gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek, bu belirleme neticesinde bu tür maddeleri seçip kendi içinde tutarlı bir ölçek ortaya koymak için madde analizinden yararlanılmıştır. Madde analizi yapılırken madde toplam korelasyonu ile birlikte madde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin ortalaması, varyansı ve Cronbach Alpha katsayısındaki değişimler incelenmiştir. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha üzerinde olan maddelerin iyi derece ayırt edici özelliğe sahip bulunduğu ve yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2005). İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği madde ve güvenirlik analizi bulguları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği Madde ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Madde	Ort.	Std. Sapma	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Cronbach Alpha Katsayısı
İSZ1	1.29	.64	21.32	38.79	.34	.89
İSZ2	1.28	.59	21.33	38.25	.45	.88
İSZ3	1.31	.57	21.31	37.92	.52	.88
İSZ4	1.24	.54	21.37	37.76	.58	.88
İSZ5	1.43	.70	21.18	36.31	.61	.88
İSZ6	1.46	.67	21.16	36.65	.59	.88
İSZ7	1.30	.60	21.32	37.80	.50	.88
İSZ8	1.40	.68	21.21	36.92	.55	.88
İSZ9	1.28	.58	21.34	37.88	.51	.88
İSZ10	1.26	.51	21.35	38.10	.57	.88
İSZ11	1.64	.90	20.98	35.94	.48	.89
İSZ12	1.29	.62	21.33	37.27	.57	.88
İSZ13	1.25	.60	21.37	37.43	.56	.88
İSZ14	1.17	.53	21.44	37.77	.59	.88
İSZ15	1.21	.57	21.41	37.60	.57	.88
İSZ16	1.30	.63	21.31	36.81	.61	.88
İSZ17	1.50	.78	21.11	36.22	.54	.88

Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde; ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısının .88 olduğu, ölçek maddeleri için madde toplam korelasyonlarının .34 ile .61 arasında değişkenlik gösterdiği ve maddelerin ölçeğin bütünü ile olan tutarlılığının yeterli olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı (Keşfedici) Faktör Analizi. Açımlayıcı faktör analizi, ölçekte yer alan ve birbiri ile ilişkili olan maddelerin bir araya gelmesi ve neticesinde bu maddelere ilişkin ortak faktörler belirlenerek ölçeğin bu bağımsız faktörler doğrultusunda daha az değişken ile açıklanması için yapılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016). İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği açımlayıcı faktör analizi bulguları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Faktör Adı	Madde Adı	Faktör 1	Faktör 2
İş Odaklı Odaklı Siber Zorbalık	İSZ5	.83	.09
	İSZ6	.80	.09
	İSZ2	.73	.03
	İSZ10	.73	.16
	İSZ7	.68	.12
	İSZ8	.66	.20
	İSZ9	.65	.15
	İSZ1	.60	.05
	İSZ3	.59	.23
	İSZ4	.58	.33
Birey Odaklı Siber Zorbalık	İSZ16	.10	.89
	İSZ12	.06	.87
	İSZ13	.10	.81
	İSZ14	.16	.81
	İSZ15	.15	.79
	İSZ17	.14	.75
	İSZ11	.14	.65
Özdeğerler ($\lambda \geq 1$)		6.30	3.29
Açıklanan Varyans (%)		28.58	27.82

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde; verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren Bartlett Küresellik Testi sonuçlarının ($\chi^2(136) = 3466.37, p < .001$) anlamlı ve uygun olduğu ($p < .05$) ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ise .86 olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi varimax dik döndürme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Faktör yük aralığının İş Odaklı Siber Zorbalık faktörü için .58 - .83, Birey Odaklı Siber Zorbalık için ise .65 - .89 olduğu belirtilebilir. Ölçeğin açıklanan

toplan varyansının %56.40 olduğu ve bu değerin yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca öz-değeri 1'den büyük olan 2 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı ve bu faktör yapısının Farley ve arkadaşları (2016) tarafından ortaya konulan faktör yapısıyla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Güvenirlilik Analizi. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nde yer alan maddelerin iç tutarlılıkları Cronbach Alpha (α) katsayısı ile ölçülmüştür. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin güvenirlilik analizine ilişkin bulgular incelendiğinde; ölçeğin bütününe ($\alpha = .89$) ve İş Odaklı Siber Zorbalık ($\alpha = .88$) ile Birey Odaklı Siber Zorbalık ($\alpha = .90$) alt faktörlerinin iç tutarlılık değerlerinin .70 güvenirlilik sınırının üzerinde olduğu görülmektedir.

İkinci Örneklemeye Ait Bulgular

İkinci örneklem 278 banka çalışanından oluşmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler ile sırasıyla doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık analizi (güvenirlilik) ve korelasyon analizi (duygusal tükenme alt ölçeği ve iş doyumu ölçeği ile birlikte) gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Doğrulayıcı Faktör Analizi, başka kültür ve örneklemeler için geliştirilen ölçme araçlarının uyarlanması sürecinde ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymada daha önce belirlenmiş yapının araştırma kapsamında toplanan verilerle ne derece uyum sağladığını veya doğrulandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Doğan, 2010). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular incelendiğinde; χ^2/sd değeri 2.48 ($\chi^2(103) = 255, p < .001$); RMSEA değeri .07; SRMR değeri .06, GFI değeri .90 ve CFI değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu bağlamda, Farley ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen "İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği"nin birinci örneklemde elde edilen veriler yardımıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktörlü yapısının ikinci gruptan toplanan veriler yardımıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı görülmektedir.

Güvenirlilik Analizi. İkinci örneklemde toplanan verilerin iç tutarlılıkları Cronbach Alpha (α) katsayısı ile ölçülmüştür. İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin güvenirlilik analizine ilişkin bulgular incelendiğinde; ölçeğin bütününe ($\alpha = .88$) ve İş Odaklı Siber Zorbalık ($\alpha = .86$) ile Birey Odaklı Siber Zorbalık ($\alpha = .91$) alt faktörlerinin iç tutarlılık değerlerinin .70 güvenirlilik sınırının üzerinde olduğu görülmektedir.

Yapılar Arasındaki İlişki. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında diğer yapılarla ilişkilerini sınamak üzere korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 278 banka çalışanından oluşan ikinci örnekleme İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği ile birlikte Duygusal Tükenme Alt Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya dâhil olan bu ölçekler için doğrulayıcı faktör analizleri de yapılmıştır. Buna göre; Duygusal Tükenme Alt Ölçeği uyum değerleri incelendiğinde RMSEA değeri .07; χ^2/sd değeri 2.38 ($p < .001$), GFI değeri .96 ve CFI değeri .98 olarak; İş Doyumu Ölçeği uyum değerleri incelendiğinde RMSEA değeri .05; χ^2/sd değeri 1.56 ($p < .001$), GFI değeri .99 ve CFI değeri .10 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Duygusal Tükenme Alt Ölçeği'nin iç tutarlılık (güvenirlik) katsayısı .92 ve İş Doyumu Ölçeği'nin ise .84 olarak belirlenmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkilerin yer aldığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Ölçekler Arasındaki Korelasyon Analizi ve Bulguları

Değişkenler	Ort.	Std.S.	1	2	3	4	5
1 İşyerinde Siber Zorbalık	1.31	.36	(.88)				
2 İş Odaklı Siber Zorbalık	1.30	.39	.82**	(.86)			
3 Birey Odaklı Siber Zorbalık	1.31	.53	.80**	.31**	(.91)		
4 DuygusalTükenme	2.78	1.01	.17**	.14*	.13*	(.92)	
5 İş Doyumu	3.62	.83	-.21**	-.17**	-.17**	-.31**	(.84)

* $p < .05$; ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde duygusal tükenme ile işyerinde siber zorbalık ($r(276) = .17, p < .01$) ve ölçeğin alt faktörleri olan İş Odaklı Siber Zorbalık ($r(276) = .14, p < .05$) ve Birey Odaklı Siber Zorbalık ($r(276) = .13, p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan iş doyumunu ile siber zorbalık ($r(276) = -.21, p < .01$) ve ölçeğin alt faktörleri olan İş Odaklı Siber Zorbalık ($r(276) = -.17, p < .01$) ve Birey Odaklı Siber Zorbalık ($r(276) = -.17, p < .01$) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizinden elde edilen bu bulgular İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin geçerliğine kanıt olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA

Örgütsel yapılarda iletişimin teknoloji ile birlikte değişen doğası içinde zorbalık da yeni şekline bürünerek siber zorbalık deyişinde anlam kazanmaya başlamıştır. Yaşamları teknoloji ile birleşen genç nesiller işgücüne katıldıkça, örgütler rekabetçi avantaj elde etmek için yeni gelişen teknolojiyi kullanmayı sürdürdükçe, insanlar teknoloji ile iç içe olmayı gerekli kılan optimal mesleki gelişimi aradıkça ve teknolojinin kendisi şu an olduğundan daha fazla genç yaşlarda insan yaşamının içine girdikçe işyerinde siber zorbalık sadece artmakla kalmayıp gelişim ve dönüşüm içinde olacağından araştırmalar ve müdahaleler ile buna ayak uydurmak zorunludur (D’Cruz ve Noronha, 2013). Dolayısıyla işyerinde siber zorbalığın varlığı konusunda farkındalık kazanmak üzere yürütülecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, işyerinde siber zorbalığı ölçerek ulusal yazında tasarlanacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülen ve Farley ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği’nin (İSZÖ) Türkçeye uyarlanmasını gerçekleştirerek ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Bu bağlamda öncelikle ölçeğin çeviri işlemi yapılarak dilsel eşdeğerlik sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiştir. Daha sonra iki örneklemden toplanan veriler ile ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için iç tutarlılık analizinden yararlanılırken, geçerlik için kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Bu aşamada çeviri işlemi ile çalışmada kullanılacak son şeklini alan ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleri ile ortaya konulmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesinde öncelikle ilk örneklemden elde edilen veriler ile madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Madde analizi ile maddelerin ölçeğin bütünü ile olan tutarlılığı tespit edilmiş, açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi iki faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ikinci örneklemden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile gerek ölçeğin orijinal halindeki gerekse birinci örneklemden elde edilen verilerle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizindeki bulgularda olduğu gibi ölçeğin İş Odaklı Siber Zorbalık ve Birey Odaklı Siber Zorbalık alt faktörlerinden oluşan iki faktörlü yapısının doğrulandığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin diğer yapılarla ilişkilerini sınamak üzere duygusal tükenme ve iş doyumu yapılarını ölçen iki ölçüm aracı daha kullanılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda duygusal tükenme ile işyerinde siber zorbalık ve alt faktörleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü, iş doyumu ile siber zorbalık ve alt faktörleri arasında ise anlamlı ve negatif

yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki örneklemden elde edilen veriler ile gerçekleştirilen güvenilirlik analizine ilişkin bulgular ölçeğin ve alt faktörlerinin kabul edilebilir güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Tüm bu analizlerden elde edilen bulgular orijinal ölçek ile örtüşen ve iki faktörlü yapısı doğrulanan İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin güvenilirliğine ve geçerliğine kanıt olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilen İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği'nin Ek'te yer alan şekli ile çalışanların işyerinde siber zorbalık deneyimlerini ölçmek üzere kullanılabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularının katılımcılardan anket tekniğinden yararlanılarak elde edilen veriler ve bu verilerin araştırma kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel analizler yardımıyla incelenmesi ile sınırlı olduğu da dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra ileride yürütülecek araştırmalar Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin başka ölçekler ile ilişkilerinin varlığını tespit ederek ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin bu araştırmadaki bulguları destekleyebilir. Ölçekle ilişkisiz çıkması beklenen bir başka ölçeğin ölçek ile ilişkisi olmadığı da farklı araştırmalar ile ortaya konulabilir. Bu çalışma yoğun olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları düşüncesinden hareket edilerek banka çalışanları ile yürütülmüştür. Oysa işyerinde siber zorbalık teknoloji kullanımına bağlı olarak her çalışanın deneyimleyebileceği bir durumdur. Farklı örneklem grupları ile yürütülecek araştırmalar ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulguları güçlendirecektir. Böylece bu çalışmada incelenen ölçek ulusal yazında işyerinde siber zorbalık sorunsalına ilişkin gelecekteki araştırmalara anlamlı bir araç olarak katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbolat, M., Yılmaz, A. ve Tutar, H. (2014). Konaklama işletmeleri çalışanlarının algıladıkları mobbingin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Albar, Ö. B. ve Ofluoğlu, G. (2017). Çalışma hayatında mobbing ve tükenmişlik ilişkisi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(16), 538-550.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ) örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Aslan, A. ve Doğan, Ö. B. (2017). Çevrimiçi şiddet: Bir siber zorbalık alanı olarak "Potinss" örneği. *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 95-119.
- Ayas, T., Aydın, F. ve Horzum, B. M. (2015). Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(2), 38-51.

- Batmaz, M. ve Ayas, T. (2013). İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorbalık düzeylerinin yordanması. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 43–53.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101–114.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 307–311.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike R. M. (1973). *Cross cultural research methods*. New York, NY : John Willey & Sons.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95–108.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76.
- Candan, H. ve İnce, M. (2014). Mobbingden (bezdiri) tükenmişliğe giden yol: Çevre ve Şehircilik Bakanlığı çalışanları üzerinde bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 56–85.
- Coyne, I., Farley, S., Axtell, C., Sprigg, C., Best, L., & Kwok, O. (2017). Understanding the relationship between experiencing workplace cyberbullying, employee mental strain and job satisfaction: A dysempowerment approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(7), 945–972.
- D’cruz, P., & Noronha, E. (2013). Navigating the extended reach: Target experiences of cyberbullying at work. *Information and Organization*, 23, 324–343.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2017). Akademisyenlerin siber zorbalığa yönelik algıları ve mücadele etme yöntemleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 675–686.
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1291–1325.
- Dilmaç, B. (2017). The relationship between adolescents’ levels of hopelessness and cyberbullying: The role of values. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1119–1133.
- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüm kaygısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151–159.
- Ekşi, F. (2012). Narsistik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığı yordama düzeyinin yol analizi ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1683–1706.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ. (Ed.), 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* içinde (s. 25–34). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Eroğlu, Y. ve Güler, N. (2012). Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 118–129.
- Eroğlu, Y., Aktepe, E., Akbaba, S., Işık, A. ve Özkorumak, E. (2015). Siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığının ve risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 93–107.
- Ertürk, E. ve Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39–52.

- Farley, S., Coyne, I., Sprigg, C., Axtell, C., & Subramanian, G. (2015). Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. *Medical Education*, 49, 436–443.
- Farley, S., Coyne, I., Axtell, C., & Sprigg, C., (2016). Design, development and validation of a workplace cyberbullying measure, The WCM. *Work & Stress*, 30(4), 293–317.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- IBM. (2018). *IBM analytics products*. Retrieved from <https://www.ibm.com/analytics/products>.
- Jon-Chao, H., Chien-Hou, L., Ming-Yueh, H., Ru-Ping, H., & Yi-Ling, C. (2014). Positive affect predicting worker psychological response to cyber-bullying in the high-tech industry in Northern Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 30, 307–314.
- Kane, K., & Montgomery, K. (1998). A framework for understanding dysempowerment in organizations. *Human Resource Management*, 37(3), 263–275.
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş tatmini ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 100–119.
- Kızgın, Y. ve Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 61–77.
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRTakademi*, 1(2), 620–639.
- Kowalski, M. R., Toth, A., & Morgan, M. (2017). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. *The Journal of Social Psychology*, 6, 1–18.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
- Lawrence, F. (2016). *The revolutionary impact of mobile online communications on workplace behaviours and culture*. Australia's Disability Employment Conference, Oral presentation, August, Melbourne.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Mete, M., Ünal, Ö. F., Akyüz, B. ve Kılıç, R. (2015). Psikolojik şiddetin işe bağlı tükenmişliğe etkisi: Batman ilinde öğretmenler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 37–61.
- Öcel, H. (2011). İşyeri zorbalığı ve fiziksel rahatsızlık belirtileri: Adil dünya inancının düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26, 76–89.
- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136–141.
- Peker, A. ve Ekinci, E. (2016). Genel öz-yeterliğin siber zorbalıkla başa çıkma davranışları üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2126–2140.
- Piotrowski, C. (2012). From workplace bullying to cyberbullying: The enigma of e-harassment in modern organizations. *Organization Development Journal*, 30(4), 44–53.
- Privitera, C., & Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *Cyber Psychology & Behavior*, 12(4), 395–400.
- Saunders, P., Huynh, A., & Goodman-Delahunty, J. (2007). Defining workplace bullying behaviour professional lay definitions of workplace bullying. *International Journal of Law and Psychiatry*, 30, 340–354.
- 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.

- Snyman, R., & Loh, J. M. I. (2015). Cyberbullying at work: The mediating role of optimism between cyberbullying and job outcomes. *Computers in Human Behavior*, 53, 161–168.
- Sürgevil, O., Fettahloğlu, O. Ö., Gücenmez, S., Budak, G. ve Budak, G. (2007). Belediye çalışanlarının duygusal saldırıya uğrama ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 36–58.
- Tamer, N. ve Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 1–20.
- Türkiye Bankalar Birliği. (2017). *İllere ve bölgelere göre bilgiler*. Erişim adresi: <https://www.tbb.org.tr/tr/bankacilik/banka-ve-sektor-bilgileri/veri-sorgulama-sistemi/illere-ve-bolgelere-gore-bilgiler/73>.
- Turan, G. S. ve Dilmen, E. N. (2016). Bilişim okuryazarlığı bağlamında siber şiddetin meşrulaştırılması. *Yeni Symposium*, 54(3), 25–29.
- Üngüren, E., Doğan, H., Özmen, M. ve Tekin, Ö. A. (2010). Otel çalışanlarının tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 17(5), 2922–2937.
- Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S., & De Witte, H. (2017). The dark side of working online: Towards a definition and an emotion reaction model of workplace cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 69, 324–334.
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268–274.
- West, B., Foster, M., Levin, A., Edmison, J., & Robibero, D. (2014). Cyberbullying at work: In search of effective guidance. *Laws*, 3, 598–617.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilig*, 55(1), 243–264.

EK: İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği (İSZÖ)

Lütfen, son altı ay içerisinde işyerinizde teknoloji aracılığıyla (yazılı mesaj, resim/fo-
toğraf/video paylaşımı, telefon görüşmeleri, e-posta, anlık mesajlaşmalar, sosyal ağ site-
leri, video yazılımları ve genel web siteleri) gerçekleştirdiğiniz iletişimlerinize aşağıda
yer alan davranışlara hangi sıklıkta maruz kaldığınızı belirtiniz. Bu davranışların yüz
yüze gerçekleşen davranışları içermediğini unutmayınız.

Puanlama: 1 = Hiç; 2 = Ara sıra; 3 = Ayda bir; 4 = Haftada bir; 5 = Hergün

İşyerinde Siber Zorbalık Ölçeği (İSZÖ)	
İş Odaklı Siber Zorbalık	
İSZ1	Saygısız üslubu olan mesajlar aldım.
İSZ2	İş problemleri için adil olmayan biçimde suçlandım.
İSZ3	Saldırgan bir tutumla yazılmış mesajlar aldım. (örneğin; büyük harflerle, kalın puntolu ya da birçok ünlem işareti ile yazılmış)
İSZ4	Beni olumsuz gösteren mesajlar diğer bir çalışan tarafından başkalarına gönderildi.
İSZ5	Yaptığım iş adil olmayan biçimde eleştirildi.
İSZ6	Bir iş arkadaşımın kaba talepleri aldım.
İSZ7	Çelişkili bilgi gönderildi.
İSZ8	İş rolüm ile ilgili grup iletişimlerinde bertaraf edildim.
İSZ9	Bana zarar veren iletişimlere konu oldum.
İSZ10	Makul olmayan iş talepleri aldım.
Birey Odaklı Siber Zorbalık	
İSZ11	Haksız bireysel eleştiri ile karşılaştım. (örneğin; karakterime, görünüşüme, fikirlerime yönelik)
İSZ12	Hakkımda negatif söylentiler ya da dedikodular yayıldı.
İSZ13	İznim olmadan kişisel bilgim paylaşıldı.
İSZ14	Beni hedef alan küfür içerikli mesajlar aldım.
İSZ15	Tehdit edici mesajlar aldım.
İSZ16	Yeterliliğimi haksızca sorgulayan mesajlar aldım.
İSZ17	İş arkadaşlarım arasındaki sosyal iletişimlerin dışında bırakıldım.

Utanc ve Suçluluk Duygularının Bilişsel Psikoloji Kapsamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Shame and Guilt Emotions in the Scope of Cognitive Psychology

Sinem Söylemez¹, Mehmet Koyuncu², Sonia Amado³



¹Araş. Gör., Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Manisa, Türkiye

²Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye

³Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, Türkiye

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Sinem Söylemez,
Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Manisa, Türkiye
E-posta/E-mail: sinem.nokta@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 01.09.2018

Kabul tarihi/Accepted: 23.11.2018

Atıf/Citation: Söylemez, S., Koyuncu, M. ve Amado, S. (2018). Utanc ve suçluluk duygularının bilişsel psikoloji kapsamında değerlendirilmesi. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 259-288. <https://doi.org/10.26650/SP2018-0021>

ÖZ

Sosyal duygular olarak sınıflandırılan utanç ve suçluluk, toplumdaki dışlanma tehlikesi içeren durumlarda kişinin davranışlarını düzenleyen uyarıcı sinyal veya fizyolojik bir ceza olarak değerlendirilmektedir. Birçok patolojide rol sahibi olan bu duygular bilişle yakın bir ilişkiye sahiptir. Hem günlük hayattaki işlevleri, uyumsal ve fizyolojik özellikleri hem de sahip oldukları evrimsel özellikleri ve nörobilişsel yapıları utanç ve suçluluk duygularının bilişsel yapılarla olan ilişkisine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışmalarda bu duyguların bilişsel etkileri bakımından temel duygular kadar ele alınmadığı görülmektedir. Bu derleme çalışmasında utanç ve suçluluk duygularının tanıtılması ve bilişsel psikoloji alanı için önemini vurgulanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, öncelikle mevcut alanyazın çerçevesinde söz konusu duyguların temel duygulardan ve birbirlerinden nasıl farklılaştıklarından bahsedilmiştir. Sonrasında ise, utanç ve suçluluk duygularının önemini vurgulamak ve sahip oldukları işlevleri anlamak adına evrimsel kaynaklardan faydalanılmıştır. Bu duyguların bilişle ilişkisini beyinde sahip oldukları uzantılar temelinde değerlendirmek üzere ise konuyla ilgili mevcut nörobilişsel çalışmalardan faydalanılmıştır. Derlemenin sonunda ise, bilişsel psikoloji alanında konuyla ilgili ele alınan örnek çalışmalar değerlendirilmiş ve bu duyguların Türkiye’de psikolojinin hangi konularıyla ilişkili olarak ele alındığının kısa bir özeti sunulmuştur. Bu derleme çalışmasının utanç ve suçluluk duygularını ele alacak sonraki çalışmalarda daha kapsamlı bir yaklaşım sergilenmesi ve söz konusu duyguların bilişsel özelliklerinin daha fazla göz önünde bulundurulması açısından katkı sağlaması umut edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Utanç, suçluluk, özbiliş duyguları, sosyal duygular, bilişsel psikoloji

ABSTRACT

Shame and guilt, which are classified as social emotions, are evaluated like a warning signal or a physiological punishment that regulates behavior during a social exclusion danger. These emotions play a key role in many psychological issues and are closely related to cognitive psychology. Besides the functions of shame and guilt in daily life, their adaptive and physiological characteristics, evolutionary features, and neurological structures draw attention to the relationship between these emotions and cognitive structures. However, in existing studies of cognitive psychology, these emotions have not been processed as extensively as basic emotions. In this review, shame and guilt emotions are introduced and their relation with cognitive psychology is tried to be emphasized. The literature reports that these emotions differ from basic emotions and from each other. Evolutionary sources are used to emphasize the importance of the feelings of shame and guilt and understand the functions they possess. Neurocognitive resources are utilized to evaluate the relation of these emotions with cognition on the basis of their extensions in the brain. At the end of the review, existing studies on shame and guilt in cognitive psychology are addressed. A brief summary about which subjects in relation to these emotions have been studied in Turkey in relation to these emotions is presented. This review concludes that a comprehensive approach needs to be adapted in future studies while discussing shame and guilt by considering cognitive properties of these emotions.

Keywords: Shame, guilt, self conscious emotions, social emotions, cognitive psychology

EXTENDED ABSTRACT

This review aims to introduce shame and guilt in an extensive manner and emphasize their importance in the scope of cognitive psychology. For this purpose, these emotions are detailed from different perspectives. These emotions appear as a reaction when people believe that they violate a rule settled by others. Thus, shame and guilt are social emotions because they are felt against someone else living together in society (Gilbert, 2003). These emotions also affect cognitive functions, such as perspective taking, decision making, and problem solving abilities. Although their effects on behavior and cognitive structures have been studied in clinical and developmental fields of psychology, they have not attracted the same attention in cognitive psychology. However, to explain the reflections they have on observable behaviors, their relation to cognition must be clarified.

Fundamental properties cause shame and guilt to differ from basic emotions. Basic emotions emerge as a reflex in the first year of life, whereas shame and guilt require self-concept development as a precondition to appear. Accordingly, late development of these emotions is described in terms of their functions in social life and their connection to culture. At this point, self-dependent nature and social characteristics of them may define shame and guilt as social emotions. These emotions are also defined as moral emotions because they motivate people to behave in accordance with social rules in society. However, social rules are not same in every culture; therefore, situations that trigger shame and guilt may differ across cultures. In addition, differentiation of shame and guilt from each other should receive considerable critical attention. Although these emotions are often used interchangeably, shame and guilt differ from each other in terms of the destructive nature

of shame and the constructive nature of guilt. Self-behavior distinction is emphasized as the main reason why these emotions are related to different characteristics (Lewis, 1971). Likewise, Tracy, and Robins (2004) presented attribution theory, which identifies self-behavior distinction as the main underlying reason of different outputs of shame and guilt. Shame is elicited by attributing experienced negative events to self, whereas guilt is experienced by attributing this event to a specific behavior. Attributing a negative event to self is more damaging than linking it with current behavior. Shame and guilt are evaluated based on both state and trait levels. While proneness to these emotions is described as a tendency to experience specific emotions in response to various events (Tangney, 1995), state of shame and guilt is described as feelings at the time of events happening (Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007). These distinct levels, proneness and state, are thought to affect cognition differently. Nonoverlapping findings for proneness and state levels of shame and guilt show the necessity to consider both levels while evaluating these emotions. Available evolutionary and neurocognitive resources also point out the cognitive aspect of shame and guilt. The evolutionary approach asserts that the function of shame and guilt is to maintain one's social status in society rather than to ensure survival. Kemeny, Gruenewald, and Dickerson (2004) supported this assertion with the concept of social self-preservation system. They claimed that shame and guilt capture possible danger to the social self in the environment and provide appropriate psychological, physiological, and behavioral responses. Besides, the neurocognitive findings about shame and guilt bring extensions in some brain regions into consideration. Although the aforementioned studies point to the multifaceted relationship of shame and guilt with cognitive psychology, studies on shame and guilt in this field are limited. Even though these few studies in cognitive psychology partially support the current literature (e.g., shame has damaging influence, whereas guilt has beneficial influence), the results are inconsistent across studies and methodological problems need to be addressed. A brief summary is provided about which topics have been studied in relation to shame and guilt emotions in Turkey. In light of the provided examples, shame and guilt have remarkable roles in other fields of psychology. Therefore, cognitive influences of shame and guilt may be discovered in future studies, and underlying mechanisms of behavior may be elucidated. In this way, other fields of psychology can make reasonable inferences about the possible relation of shame and guilt with many other psychological topics. Such inferences indicate increased opportunities of more appropriate treatment and preservation programs for shame or guilt based issues.

In summary, this review calls attention to the cognitive aspect of shame and guilt, which are considerable emotions for psychology, and serves as an alternative and essential development in the discovery of behavior and cognition.

Utanç ve suçluluk hem sahip oldukları toplumsal özellikler hem de evrimsel ve nörobilişsel yapılar nedeniyle bilişsel psikoloji içinde ele alınması önem taşıyan duygulardır. Toplumsal kurallara uyarken düşülen bir hatanın karşılığı olan bu duygular, sosyal çevrenin bilişle olan etkileşiminin bir sonucudur. Hem temel duygulardan hem de birbirinden farklı özelliklere sahip olan utanç ve suçluluğun nöral uzantılarının anlaşılması ve diğer bilişsel yapıları ne şekilde etkilediklerinin test edilmesi psikolojinin birçok alanı için faydalı olacaktır. Bununla birlikte, mevcut çalışmalara bakıldığında bu duyguların bilişsel psikoloji alanında yeterince çalışılmadığı görülmektedir.

Utanç ve suçluluğun bilişsel psikolojideki önemini vurgulamak üzere ele alınan bu derlemede öncelikle söz konusu duyguları tanıtmak üzere sahip oldukları özelliklerden, birbirlerinden nasıl farklılaştıklarından bahsedilecek sonra da bilişsel önemlerini vurgulamak üzere nörobilişsel ve evrimsel kaynaklar ele alınacaktır. Son olarak ise, utanç ve suçluluğun bilişsel psikoloji ile olan ilişkisinin mevcut alanyazında nasıl incelendiğinden bahsedilecektir.

Utanç ve Suçluluğun Temel Duygulardan Farklılaşması

Temel duygular kuramının kurucusu Paul Ekman, bir duygunun temel duygu olarak değerlendirilebilmesi için sahip olması gereken birtakım özelliklerden bahsetmiştir (Ekman ve Cordaro, 2011). Söz konusu özelliklerden birkaçı; ayırık evrensel işaretler, ayırık fizyolojik özellikler, otomatiklik, belirli olaylar sonucunda ortaya çıkma, diğer primatlarda da gözlenme, hızlıca ortaya çıkma ve kısa sürme, davetsiz bir şekilde ortaya çıkma ve ayırık öznel deneyim olarak belirtilmiştir. Temel duygulardan ilerleyen bölümlerde tekrar bahsedilecektir. Bu derleme boyunca utanç ve suçluluk duygularının söz konusu özelliklerin çoğuna sahip olduğu görülecek olsa da bu bölümde utanç ve suçluluğu temel duygulardan ayıran başlıca özellikler üzerinde durulmuştur.

Temel duyguların (öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme, şaşırma) yaşamın ilk yıllarında ve otomatik olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Tomkins, 1991). Öte yandan utanç, suçluluk, mahcubiyet, gurur gibi ikincil duygular yaşamın daha sonraki dönemlerinde ortaya çıkmakta ve daha üst düzey bilişsel yapılar gerektirmektedir (Lewis, Sullivan, Stanger ve Weiss, 1989; Tracy ve Robins, 2004). Bu durum utanç ve suçluluk duygularının temel duygulardan ayrı kategoride değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Utanc ve suçluluğu temel duygulardan ayıran en belirgin özellik olarak, bu duyguların öncelikle kişinin *benlik (self)* bilincine sahip olmasını gerektirmeleri gösterilmektedir (Lewis ve ark., 1989). Buna göre; utanç veya suçluluk duyguları kişinin, içinde bulunduğu olumsuz durumu değerlendirmesi ve bu durumun sahip olduğu benlik kavramı ile bağdaşmadığını ayırt etmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Tangney ve Dearing, 2003). Bu nedenle, temel duygulardan farklı olarak, utanç ve suçluluk *özbiliş duyguları (self conscious emotions)* olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda utanç ve suçluluk duygularının ortaya çıkması için kişinin kendi benliğini değerlendirmesi gerektiğinden bu duygulara *öz değerlendirme duyguları (self evaluation emotions)* da denilmektedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere utanç ve suçluluk duygularının benlikle yakın bir ilişkisi vardır ve bu onları temel duygulardan ayıran önemli bir özelliktir (Tangney, Stuewig ve Mashek, 2007). Tracy ve Robins (2004) benliğin özbiliş duyguları açısından önemini vurgulamak üzere bir model geliştirmişlerdir. Bu model utanç ve suçluluk için benliğin önemine dikkat çekmesi ve ilgili alanyazını birleştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Sonuç olarak, daha karmaşık yapıya sahip olmaları ve benlik geliştirme ön koşuluna sahip olmaları bu duyguların bilişle sanılandan daha derin ve dinamik bir ilişkiye sahip olduklarını göstermektedir.

Sosyal Duygular Olarak Utanç ve Suçluluk

Utanc ve suçluluğun sahip olduğu bir diğer önemli özellik ise başkalarını da kapsamaları ve içinde yaşanılan topluma, kültüre duyarlı duygular olmalarıdır (Yang, Yang ve Chiou, 2010). Bu duygular, toplum içerisinde (gerçekte veya hayali olan) ötekine karşı hissedilen duygular olmaları nedeniyle sosyal duygular kategorisinde yer almaktadır (Gilbert, 2003). Toplumca uygun görülmeyen şekilde davranmak, her zaman bir ceza ile sonuçlanmasa bile içinde bulunulan bu durumun, başkaları tarafından hoş görülmediğine işaret etmekte ve (utanç ve suçluluk gibi) negatif duyguların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Daha açık şekilde söylemek gerekirse, kişi bu negatif duyguları yaşama-mak için toplum içinde öğrendiği kuralları ve standartları aşmamaya ve toplumdaki öteki kişilere göre davranmaya yönelmektedir. Böylelikle, bu duygular ahlâki standartlar ve ahlâki davranışlar arasında bağlantı görevi görmekte, doğru şekilde davranmak için motivasyon oluşturmaktadırlar (Allchin, 2009; Sheikh ve Janoff-Bulman, 2010; Tangney ve ark., 2007). Kişiyi toplumca uygun görülen şekilde davranmaya yönlendirmeleri sonucunda bu duygular aynı zamanda *ahlâki duygular* olarak da adlandırılmaktadır (Beer, Heerey, Keltner, Scabini ve Knight, 2003; Tangney, 2001, 2002).

Söz konusu duyguların sosyal yapıya sahip olmaları, kültürü bu duygular için önemli hale getirmekte, kültürler arasında ise farklılığa yol açmaktadır. Bedford ve Hwang (2003) bu durumu şöyle açıklamaktadır: Utanç ve suçluluğun benlik ve ahlâk yapılarını bir araya getirme rolü bütün kültürler için aynıdır; ancak söz konusu duygular bu iki yapıyı farklı kültürlerde farklı şekillerde birleştirmektedir. Örneğin utanç, toplulukçu (collectivist) yapıya sahip olan doğu kültürlerinde, bireyci (individualistic) yapıya sahip olan batı kültürlerine kıyasla daha pozitif değerlendirilmektedir (Wong ve Tsai, 2007). Temel duygularla kıyaslayacak olursak, yılan ile karşılaşmak her kültürde korku duygusuna sebep olabilirken, utanç veya suçluluk duygusuna sebep olan durumlar her kültürde aynı olmak zorunda değildir. Bu nedenle utanç ve suçluluk, biliş ve kültür etkileşiminin güzel bir örneğidir. Buradan hareketle varılacak bir diğer nokta, bu duyguların biliş üzerindeki etkisi ele alınırken içinde bulunulan kültürün de göz önünde bulundurulması gerektirir.

Buraya kadar üzerinde durulan noktalar sonucunda denebilir ki utanç ve suçluluğun en temel özellikleri benlik kavramına dayalı olmaları ve sosyal yapıya duyarlı olmalarıdır. Sahip oldukları bu özellikler aynı zamanda utanç ve suçluluğun psikoloji ile olan çok boyutlu ilişkisine işaret etmektedir. Sonraki bölümde söz konusu duyguların birbirinden nasıl farklılaştıklarından bahsedilerek bu duyguların daha detaylı şekilde tanıtılması amaçlanmaktadır.

Utanç ve Suçluluğun Birbirinden Farklılaşması

Utanç ve suçluluk her ne kadar birçok ortak özelliği paylaşıyor ve sıkça birbiriyle karıştırılıyor olsa da uyumsal özellikleri, davranışsal çıktıları ve motive ettikleri tutumlar gibi birçok konuda farklılık göstermektedirler. Lewis (2000) utancı, kişinin kendi davranışını sahip olduğu standartlar, değerler ve amaçlar doğrultusunda *evrensel benliğine (global self)* göre değerlendirmesi olarak tanımlarken; suçluluğu, kişinin davranışını benliğine genellemeden sadece *o anki davranışı* üzerinden değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Bu durumda utanç veya suçluluk duygularından hangisinin ortaya çıkacağı yaşanan olumsuzluğun ne ile (benlik veya davranış) ilişkilendirildiğine bağlıdır. Söz konusu benlik-davranış ayrımı ilk olarak Lewis (1971) tarafından yapılmış olup Tracy ve Robins (2004) modelinde de *Yükleme Kuramı (Attribution Theory)* ile açıklanmıştır. Bu ayrıma göre, utanç yaşanması durumunda benlik odağı alınıp yaşanan negatif durum benliğe atfedilirken (örn., “*Ben kötüyüm!*”); suçluluk durumunda davranış odağı

alınır negatif durum sadece o anki davranışa atfedilmektedir (örn., “*Kötü bir şey yaptım!*”). Negatif bir durum karşısında utanç yaşayan kişi bu olumsuzluğu kendi evrensel benliği ile ilişkilendirdiğinden, kalıcı ve değişmez olarak yorumlamaktadır. Bu durum da kişinin kendisini değersiz, küçülmüş hissetmesine ve bu negatif durumu düzeltmeye çalışmak yerine kaçmak, saklanmak ve yok olmak arzusu duymasına sebep olmaktadır (Gilbert, 1997; Stuewig ve ark., 2015; Tangney, 2002; Tracy ve Robins, 2006). Öte yandan suçluluk yaşayan kişi, yaşanan negatif durumu benliğiyle bağdaştırmak yerine o anki davranışıyla bağdaştırmaktadır. Bunun sonucu olarak ise suçluluk, kişinin pişmanlık, vicdan azabı, sorumluluk hissetmesine ve durumu düzeltmek için harekete geçme arzusu duymasına sebep olmaktadır (Baumeister, Stillwell ve Heatherton, 1994; Tangney, Stuewig ve Hafez, 2011). Bu duygularla ilgili mevcut çalışmalar da utancın zarar verici ve olumsuz sonuçlarını, suçluluğun ise uyumsal ve daha olumlu yönlerini ön plana çıkarmaktadır (örn., De Hooge, Zeelenberg ve Breugelmans, 2007; Eisenberg, 2000; Gilbert, Pehl ve Alan, 1994; Mintz, Etengoff ve Gryzman, 2017).

Utancın yıkıcı etkilerine karşı suçluluğun yapıcı etkileri Tangney (2002) tarafından beş başlık altında toplanmıştır: Eylem eğilimleri, başkaları odaklı empati, öfke ve saldırganlık, toplumca uygunsuz görülen davranıştan kaçınma ve psikolojik rahatsızlık belirtileri. Öncelikle eylem eğilimleri açısından bakıldığında, utanç kaçıp saklanma arzusu yaratırken suçluluk yanlış bir durumla ilgili sorumluluk hissi oluşturarak bu durumun düzeltilmesine yönelik arzu yaratmaktadır. Başkaları odaklı empatide ise utanç duygusunun karşındaki kişiyi anlamayı, duygudaşlık kurmayı, bilişsel olarak perspektif almayı zorlaştırırken; suçluluk duygusunun bu durumu daha kolay hale getirmesi vurgulanmaktadır. Öfke ve saldırganlık davranışları için de bu duygu ve davranışların utanç yaşanması sonucunda ortaya çıktığı; suçluluğun ise bu şekilde bir sonucunun olmadığı vurgulanmaktadır. Toplumca uygunsuz görülen davranıştan kaçınma konusunda suçluluğun utanca kıyasla daha pozitif yönde etkili olduğu savunulmuştur. Suçluluk toplumca ahlâki kabul edilen davranışa yönlendirirken utancın bu şekilde bir yönlendirici etkisi yoktur. Psikolojik rahatsızlık belirtileri açısından bakıldığında ise utancın psikolojik rahatsızlık belirtilerini besleyici özellikler gösterdiği, buna karşılık suçluluğun bu belirtilerin ortadan kalkmasına hizmet ettiği görülmüştür (Tangney ve Dearing, 2003).

Çalışmalar utanç duygusunun yaşanan negatif olayı daha zor hale getirdiğini ve daha yıkıcı sonuçlar yarattığını savunmaktadırlar. Utanç sırasında bu olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olarak ise zarar gören benliği değerlendirecek olanın yine zarar

görmüş benlik olması gösterilmektedir. Lewis (1971), utanç anında benliğin hem değerlendiren özne hem de değerlendirilen nesne olması durumunu *benlik bölünmesi (split in self)* olarak tanımlamaktadır. Bu durumda benlik, negatif durumun hem etkilenen parçası hem de nedeni durumundadır. Başka bir deyişle, utanç durumunda kişi negatif durumu benliğine atfettiğinden durumu çözecek olan benlik de sorunlu hale gelmekte ve çözüm güçleşmektedir. Öte yandan suçluluk durumunda kişi negatif durumu benliğine değil, o anki davranışına atfettiğinden bu durumu çözebilecek olan benlik korunmaktadır (Covert, Tangney, Maddux ve Heleno, 2003). Böylelikle utanç, kişinin kendisini çözümden daha uzak ve çaresiz hissetmesiyle sonuçlanmaktadır. Benlik ile ilgili yaşanan bu ikili durum, utancın suçluluğa göre daha fazla yıkıcı ve uyumsuz olmayan sonuçlara yol açmasına temel sebep olarak gösterilmektedir (Tangney, Wagner, Fletcher ve Gramzow, 1992). Utanç ve suçluluğun fizyolojik ve psikolojik çıktıları da bu ayrımı destekler niteliktedir. Örneğin, utancın öfke ve karşılıkta zarar verici davranışlarla ilişkili, suçluluğun ise ilişkisiz olduğu (Lewis, 1971; Tangney, 2001); utancın bağışıklık sistemini olumsuz etkileyecek fizyolojik değişimlere sebep olduğu, suçluluğun ise böyle bir değişime sebep olmadığı (Kemeny, Gruenewald ve Dickerson, 2004) savunulmaktadır. Sonuç olarak, utanç suçluluğa göre daha acı verici hale gelmektedir çünkü yanlış bir davranışı değiştirmek mümkün görünürken kusurlu benliği yine kusurlu bir benlikle değerlendirmek oldukça güçtür.

Birbirleriyle birçok ortak özelliğe sahip olan ve benzer durumlar sonucunda ortaya çıkan bu duyguların bu denli zıt özelliklere ve davranışsal çıktılara sahip olması üzerinde durulması ve detaylı bir şekilde anlaşılması gereken bir konudur. Utanç durumunda hissedilen acı, problem çözme, karar verme ve bellek gibi yapıları ne şekilde etkilemektedir? Bu yapılar bakımından suçluluğun sahip olduğu iddia edilen nispeten yapıcı etkilerin beyindeki karşılığı nedir? Söz konusu duyguların bilişsel yapısına ilişkin benzeri sorular, bu duyguların etkilerine yönelik daha detaylı ve faydalı açıklamalar için gerekli görünmektedir.

Yatkınlık ve Duygudurum Olarak Utanç ve Suçluluk

Utanç ve suçluluk, yatkınlık ve duygudurum olmak üzere iki ayrı temelde ele alınmaktadır. Tangney (1995), yatkınlık temelini çeşitli olaylar karşısında belirli duyguları yaşamaya daha yatkın olmak diye tanımlamaktadır. İnsanlar yaşadıkları negatif olaylar sonucunda utanç veya suçluluk yaşama potansiyeline sahiptirler. Ancak kişisel farklılık-

lar sebebiyle, yaşanan benzer negatif durumlar karşısında bazı insanlar utanç duymaya (benliğe atfetmeye) meyilliyken bazıları suçluluk duymaya (davranışa atfetmeye) meyillidir (Tangney, 2001).

Sosyal bilişsel kurama göre utanç veya suçluluğa yatkın olmak, kişiler arası yaşanan durumlarda ortaya çıkacak olan belirli duygu, düşünce ve istekleri sıklıkla deneyimlemek anlamına gelmektedir (Covert ve ark., 2003). Kişilerin utanç veya suçluluk yaşama yatkınlıklarının olması, bu duygular sonucunda ortaya çıkan duygu, düşünce ve isteklerin sürekli olarak yaşanması olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durumda, utanç ve suçluluk arasında görülen farklılıkların yatkınlık temelinde de paralel şekilde seyretmesi beklenmektedir. Nitekim birçok çalışma utanç yatkınlığının uyumsal olmayan birçok duygusal, bilişsel ve davranışsal özellikle ilişkili olduğunu gösterirken, suçluluk yatkınlığının uyumsal özelliklerle ilişkili olduğunu göstermiştir (örn., Leith ve Baumeister, 1998; Stuewig ve ark., 2015; Tangney ve ark., 1992).

Utanca yatkınlığın, suçluluğa yatkınlığın aksine, kişilerin sorunlara yapıcı yollar yerine daha yıkıcı ve çözümden uzak yollardan yaklaşmalarına neden olduğu savunulmaktadır. Bu düşünce ve davranış pratikleri de uyumsal olmayan sonuçlar doğurabilmektedir. Örneğin, utanca yatkınlığın psikopatolojiyle yüksek bir korelasyona sahip olduğu, suçluluğa yatkınlığın ise psikopatolojiyle daha düşük korelasyona sahip olduğu ve hatta bu düşük korelasyonun da sadece utanç ve suçluluk arasında görülen ortak özelliklerden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Tangney, 1990). Benzer şekilde, utanç yatkınlığının madde ve alkol kullanımını artırıcı, suçluluk yatkınlığının ise azaltıcı etkiye sahip olduğu iddia edilmektedir (Dearing, Stuewig ve Tangney, 2005). İki duygu arasındaki ayrım sosyal bilişsel düzeyde de kendini göstermektedir. Utanca yatkın kişiler, suçluluğa yatkın kişilerin aksine kişiler arası problemleri çözme, perspektif alma ve empati kurmada başarısız bulunmuşlardır (Leith ve Baumeister, 1998). Toplumsal hayatın önemli bir parçası olan bu duyguların bilişsel uzantıları böylece bir kez daha gündeme gelmektedir.

Utanc ve Suçluluk Duyguları İçin Kullanılan Yatkınlık Ölçekleri

Utanc ve suçluluk yatkınlık düzeyinde ölçekler aracılığıyla test edilmektedir ve farklı yöntemlere sahip birçok yatkınlık ölçeği mevcuttur. Örneğin; Kişisel Duygu Ölçeği (Personal Feelings Questionnaire-PFQ; Harder ve Lewis, 1986), Kısa Utanc Değerlendirme Ölçeği (Brief Shame Rating Scale-BSRS; Hibbard, 1994) katılımcılara belirli sı-

fatlar verilerek bu sıfatları kendi benliklerine ne derece uygun gördükleri ve ne sıklıkta tecrübe ettiklerinin sorulması yöntemine dayanmaktadır. Ancak bu yöntemde utanç ve suçluluğun birbiriyle karıştırılma ve katılımcıların sosyal istenirlik yanlılığına düşme olasılığının yüksek olması eleştirilmektedir. Söz konusu duygulara yakınlığı ölçen Utanç ve Mahcubiyet Senaryoları (Shame and Embrassment Scenarios; Sabini, Garvey ve Hall, 2001) ve Utanç Değerlendirme Ölçeği (Compass of Shame Scale-COSS; Ellison, Lennon ve Pulos, 2006), Özbiliş Duyguları ve Tutum Ölçeği (The Self Conscious Affect and Attribution Inventory-SCAAI; Tangney, Burgraf, Hamme ve Domingos, 1988) ise katılımcılara belirli senaryoların verilmesi ve bu senaryoları yaşamaları durumunda nasıl tepkiler vereceklerinin sorulması yöntemine dayanmaktadır. Bu ölçeklerin, utanç ve suçluluk yakınlığını söz konusu duyguların isimlerini (utanç, suçluluk) kullanarak ölçmek yerine tanımlarını yapması ve kavram olarak ölçmesi bakımından daha başarılı olduğu söylenebilir.

Ölçeklere genel olarak bakıldığında, utanç ve suçluluk arasındaki temel fark olarak gösterilen *benlik-davranış* ayrımını başarılı bir şekilde yapamadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, SCAAİ ölçeğinin yeniden yapılandırılmış hali olan ve yine senaryolara dayanan Öz Biliş Duyguları Ölçeği'nin (Test of Self Conscious Affect-TOSCA; Tangney, 1990) benlik-davranış ayrımını yapmakta daha başarılı olduğu iddia edilmektedir. Ayrıca bu ölçeğin, daha yüksek psikometrik değerlere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Oldukça sık kullanılan bu ölçek 2000 yılında tekrar düzenlenmiş ve Özbiliş Duyguları Ölçeği-3 (Test of the Self Conscious Affect-3 – TOSCA-3) olarak sunulmuştur (Tangney, Dearing, Wagner ve Gramzow, 2000). Birçok senaryo aynı kalmasına rağmen, bu sürümün adaptif olmayan suçluluk maddelerini dışarda bırakması bakımından daha iyi olduğu savunulmaktadır. TOSCA, Motan (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Utanç ve suçluluk duyguları, yakınlık temelinde kişilik özelliği olmanın yanı sıra *duygudurum* temelinde de araştırılmaktadır. Duygu, çevresel olaylara verilen kısa süreli bilişsel ve fiziki tepki olarak değerlendirilmektedir (Scherer, 2000). Duygudurum ise duygu kadar yoğun şekilde yaşanmamakta ve nispeten daha uzun sürmektedir (Fox, 2008). Duygudurum, yaşanan bir duygu sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Davidson (1994), duygudurumun ortaya çıkmak için belli bir nesne gerektirmediğini ve *arka planda* süreklilik halinde olduğunu, duyguların ise bu arka plana yerleşebilecek düzensizlik veya bozulma olarak görülebileceğini savunmuştur. Utanç ve suçluluk üzerinden açıklayacak olursak, negatif bir durum karşısında yaşanan utanç veya suçluluk duygusu

oldukça kısa sürerken bu duyguların ortaya çıkardığı duygudurum etkisi daha uzun sürmektedir. Bu şekilde utanç ve suçluluk duyguları arka planda süreklilik gösteren duygudurum üzerinde bir düzensizliğe neden olmakta ve bunun sonucunda da utanç veya suçluluk duygudurumu ortaya çıkmaktadır. Kişilerin *o anda*, duygudurum temelinde hissettikleri utanç ve suçluluğun etkilerini test etmek üzere gerçekleştirilen çalışmalarda utancın duygudurum olarak da yıkıcı sonuçlara sebep olduğu; bilişsel, davranışsal ve duygusal bozukluklara yol açtığı; suçluluğun ise bu anlamda olumlu etkiler yarattığı görülmüştür (Tangney ve ark., 2007).

Utanç ve suçluluğu karşılaştırmak üzere yapılan duygudurum çalışmaları yatkınlık çalışmaları kadar yaygın değildir ve nispeten daha fazla zorluk içermektedir. Bu duyguları duygudurum temelinde inceleyen bazı çalışmalar ise yatkınlık düzeyinde inceleyen araştırmalardan farklı sonuçlara ulaşılabilir. Bu nedenle yatkınlık temelindeki çalışmaların sonuçları duygudurum temeline genellenememektedir (De Hooge ve ark., 2007). Buna örnek olarak, utancın yıkıcı etkisine önemli bir neden olarak gösterilen dışsallaştırma (externalization), utanç sonucunda ortaya çıkan öfkeyi yönlendirmek ve sorumluluğu atmak üzere kendi dışında bir kaynak arama, yatkınlık düzeyinde utanç ile ilişkili bulunurken duygudurum düzeyinde ilişkili bulunmamıştır (Tracy ve Robins, 2006).

Duygudurum çalışmalarında, De Hooge ve arkadaşları (2007) anı yazdırma sırasında katılımcıların utanç anısı için uzak geçmişte yaşadıkları bir olayı seçerken suçluluk anısı için daha yakın zamanda yaşadıkları bir olayı seçtiklerini tespit etmişlerdir. Bu nedenle utanç duygusunu yükleme işleminin nispeten başarısız olacağını savunmuşlardır. Kişilerin utanç için suçluluğa nispeten neden daha uzak geçmişten bir anıyı seçtikleri, bu durumun utanç anılarının unutulmasıyla mı yoksa sadece bellekten geri getirilememesi ile mi ilgili bir durum olduğu ileriki bellek çalışmaları için bir araştırma sorusudur. Tangney, Stuewig, Mashek ve Hastings (2011) utancın, suçluluğa göre daha acı verici olması nedeniyle daha hızlı unutulduğunu savunmuşlardır. Utanç, stres hormonu olan kortizolün salgılanmasını artırıcı etki göstermektedir (Gruenewald, Kemeny, Aziz ve Fahey, 2004). Bellek alanyazınında, stres seviyesinin hatırlama performansına etkisinin güçlendirici olabileceği gibi bozucu olabileceği de vurgulanmaktadır (Vogel ve Schwabe, 2016; ayrıca bkz. Yerkes-Dodson Kuralı; Yerkes ve Dodson, 1908). Bununla birlikte stresin etkisi bellek aşamalarına göre de değişebilmektedir: Stres, anıların bellekte sağlamlaşmasını güçlendirmesine rağmen bu anıların hatırlama esnasında bellek-

ten geri getirilmesini bozucu etki gösterebilmektedir (Roozendaal, 2002). Belleğin dinamik ve uyumsal yönü göz önünde bulundurulduğunda Tangney ve arkadaşlarının (2011) utanç anılarının daha hızlı unutulduğu yorumuna alternatif olarak yukarıdaki gibi başka açıklamalar da akla gelmektedir. Öte yandan De Hooze ve arkadaşlarının (2007) tespiti, aradan geçen uzun zamanın katılımcının uzak utanç anısını daha rahatlıkla paylaşmasını sağlayan bir benlik koruma çabası şeklinde de yorumlanabilmektedir. Mevcut örnekler utanç ve suçluluğun duygudurum temelinde çalışılmasının zorluklarını göstermekle birlikte, bu duyguların bellek ile ilişkilerinin karmaşık ve birbirinden farklı olabileceğini de göstermektedir. Daha güvenilir açıklamalar için konuya ilişkin daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Buraya kadar utanç ve suçluluk duygularının sahip oldukları özellikler alanyazın temelinde tanıtılmaya çalışılmıştır. Söz konusu duyguların bilişsel psikoloji için önemine yönelik daha geniş bir çerçeve sunmak amacıyla derlemeye nörobilişsel ve evrimsel kaynaklar üzerinde durularak devam edilecektir.

Utanç ve Suçluluğa İlişkin Evrimsel Yaklaşımlar

Utanç ve suçluluk gibi özbiş duygularının başkalarının negatif değerlendirmeleri sonucunda hissedileceği görüşü yeni değildir. Darwin, 1890 yılında yayınlanan, insan ve hayvan duygu ifadelerinin evrenselliğini detaylı bir şekilde vurguladığı kitabında utanç ve suçluluk duygularına da yer vermiştir. Darwin utanç ve suçluluğun, kişinin dikkatini kendine yönlendirmesi ve ahlâk temelli bir temas sonucu başkalarının kendisine karşı sahip olduğu fikre dair düşünmesi sonucunda ortaya çıktığını vurgulamıştır. Utanç ifadelerini yüzün kızarması, kalp atışının hızlanması ve solunumun bozulması olarak tanımlamıştır. Utancın davranışsal çıktılarını ise yüzü ve tüm vücudu saklamaya çalışma, utanç yaşandığını karşıya nafîle bir şekilde belli etmeme girişimi olarak belirtmiştir. Darwin kitabında, utanç kadar detaylı olmamakla birlikte, suçluluktan da bahsetmiştir ve yüz kızarmasının yanında, suçluluk ifadelerinin en belirgin şekilde gözlerden anlaşılabilirliğini, çünkü suçluluk yaşayan kişinin bakışlarını kaçıracağını ve farklı yönlerde göz hareketleri yapacağını ifade etmiştir. Ayrıca, utanç ve suçluluk yaşanması sonucunda ortaya çıkan yüz kızarmasının ten renginden ve coğrafyadan bağımsız olarak herkes için geçerli olduğunu savunmuştur. Darwin'in gözlemleri her ne kadar bu duygulara ilişkin temel özelliklere dikkat çekse de söz konusu duyguları birbirinden ayıramamaktadır.

Klasik duygu yaklaşımının bir diğer öne çıkan araştırmacısı Paul Ekman ise Temel Duygular Kuramı'nı ortaya atmıştır. Temel duygular kuramı duyguların çevreye uyum sağlamaya hizmet etmek amacıyla evrildiğini ve her duygunun hem özgül hem de diğer duygularla paylaştığı ortak özelliklere sahip olduğunu savunmaktadır (Ekman, 1992). Ekman, temel duygu ifadelerinin evrensel olduğunu göstermek üzere; Japonya, Brezilya, Arjantin, Şili, Birleşmiş Milletler ve Yeni Gine (okuma yazma bilmeyen iki kabile) gibi farklı özelliklere sahip kültürlerde duyguların aynı şekilde tanınıp tanınmadığını test etmiştir (1971). Sonrasında yaptığı birçok duygu çalışmasıyla da birlikte Ekman, temel duyguların evrensel olarak tanındığını ve temel hayati ihtiyaçlara tepki verilmesini sağlayan biyolojik mekanizmalar olduklarını savunmuştur. Ekman öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve şaşırma duygularını temel duygular olarak sınıflandırırken; utanç ve suçluluk duygularının birçok temel özelliğe sahip olsalar da evrensel yapıda olduklarının söylenebilmesi için daha fazla kültürlerarası çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş ve bu iki duyguyu ayrı bir kategoride değerlendirmiştir (Ekman ve Cordaro 2011).

Biyolojik birer mekanizma olarak değerlendirilen temel duyguların hayatta kalma başarısına hizmet edecek şekilde evrimleştikleri savunulmaktadır (Izard, 1991). Örneğin, tehlikeli bir durum karşısında korku yaşayan kişi koşup uzaklaşacak ve bu şekilde hayatta kalabilecektir. Ancak temel duygulardan ayrı kategoride değerlendirilen utanç ve suçluluk duygularının gösterdiği evrimsel işlevin, bu şekilde bir hayatta kalma başarısına ilişkin olmadığı savunulmaktadır (Tracy ve Robins, 2004). Utanç ve suçluluk duygularının birlikte yaşama, toplumda kabul görme ve statü koruma gibi daha sosyal konulara hizmet etmek için evrildiği ileri sürülmektedir (Gilbert, 1997). Hem ahlâki davranışlara yönlendirmeleri hem de toplumdaki ötekine karşı yaşanan duygular olmaları bu duyguların kişilerin toplumsal uyumuna, diğer bir deyişle adaptasyonuna ilişkin olduklarını göstermektedir. Modern hayat utanç ve suçluluğu çok daha önemli bir yere getirmiştir; çünkü bu duyguları yaşamaktan kaçınmak aynı zamanda toplumda var olabilmeye ve sosyal bir değere sahip olabilmeye hizmet etmektedir. Böylece, bu duygular sosyal benliğe (social self) hizmet ederek adaptif işlevlere sahip olmaktadır (De Waal, 1989). Kemeny ve arkadaşları (2004) tarafından ortaya atılan *sosyal benlik koruma sistemi (social self preservation system)* de bu yaklaşımı destekler niteliktedir. Bu kurama göre utanç ve suçluluk, çevrede bulunan ve sosyal benliğe zarar verebilecek tehditleri yakalayıp gerekli psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin verilmesini sağlamak-

tadır. Bu tepkiler ancak hızlı ve bilinçli bir değerlendirilmenin sonucu olabilmektedir çünkü çevrenin beklentilerini göz önünde bulundurma ve yapılacak davranışın olası sonuçlarının kestirmek oldukça dinamik bilişsel süreçleri içermektedir.

Utanç ve suçluluğun birbirinden farklı amaçlara ve davranışlara dayandığı yaklaşımı evrimsel temelde de desteklenmektedir. Utanç, toplumda yer edinme, statü sağlama ve karşıdaki kişi üzerinde pozitif etki bırakma temeline dayanırken; suçluluk başkalarına zarar vermeme ve yardım etme temeline dayanmaktadır (Gilbert, 2004). Aynı şekilde, Keltner ve Buswell (1996) de utancın kişisel standartlarla çelişen durumlarda, suçluluğun ise başkalarına zarar verilmesi sonucunda yaşandığını söylemişlerdir. Bu nedenle, utancın benmerkezci (egocentric) faydalara dayandığı, suçluluğun ise ötekini de odağa alan, ötekine zarar vermemeyi amaçlayan tutumlara yarar sağladığı düşünülmektedir.

Bu noktada, her iki duygu da evrimsel fayda sağlıyorken neden biliş ve davranış üzerinde suçluluk daha yapıcı sonuçlar doğururken utanç yıkıcı etkilere sebep olmaktadır? Tangney ve Dearing (2011) bu durumu utancın ilkel toplumlardaki uyumsuz işlevini günümüz modern toplumunda yitirmesiyle açıklamışlardır. Öte yandan, utancın hâlâ farklı şekillerde uyumsuz özelliklere sahip olduğunu savunan çalışmalar da vardır. Örneğin Gilbert (1997), insanların toplumda var olabilmeleri için birlikte yaşadıkları kişilerin dikkatini çekmeleri ve onların zihinlerinde yer edinebilmeleri gerektiğini, bunun da *sosyal dikkat sürdürme gücüyle (social attention holding power)* ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre, eğer insanlar toplumsal statülerini tehlikeye düşürecek bir durum yaşamaları sonucunda utanç duyarlarsa, sergilenen utanç öteki insanların dikkatini çekecek ve sosyal dikkat sürdürme gücüne katkıda bulunacaktır (Gilbert, 1997). Gruenewald ve arkadaşları (2004) ise utancın sosyal benliğe yönelik tehditlere karşı verilen psikobiolojik bir tepki olduğunu ve bu şekilde kişinin toplumda sahip olduğu sınırları korumasına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde De Hooge, Zeelenberg ve Breugelmans (2010) utancın yaklaşma güdülenmesi sağlayıp olayları düzeltmeye yarayabileceğini ama eğer durum çok riskliyse kaçınma güdülenmesi yaratıp benliği olası daha fazla zarardan koruyacağını iddia etmektedirler. Bununla birlikte, utancın acı veren bir deneyim olması benzer davranışların gelecekte tekrar sergilenmesini engellemekte ve kişinin yaptığı hatanın farkında olduğu mesajının ötekilere iletilmesini sağlamaktadır (Martens, Tracy ve Shariff, 2012; Stearns ve Parrott, 2012). Öte yandan, utancın olmaması durumunun ise anti sosyal davranışlar, kriminal aktiviteler ve suç yineleme tutumlarıyla ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Ferguson, Stegge, Miller ve Olsen, 1999).

Evrenselliğin, evrimsel kökenler için önemli bir ipucu olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise, Izard (1977) suçluluğun diğer negatif duygulara göre nispeten daha az ayırt edilebilir evrensel yüz ifadelerine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Utanç yaşayan kişi genellikle bakışlarını kaçırılmakta, kafa ve vücut hareketleriyle daha küçük görmeye çalışmaktadır (Banmen, 1988). Öte yandan, suçluluk yaşayan kişilerin ise göz teması kurmaktan kaçındıkları ve kafalarını düşürdükleri savunulmaktadır (Darwin, 1890). Utanç ve suçluluğa ilişkin yüz ve vücut hareketleri evrensellik şemasına bu şekilde oturtulmaya çalışılmıştır.

Son olarak, utanç ve suçluluğun evrimsel kökenlerine dikkat çekerken bu duyguların diğer primatlarda gözlenip gözlenmediğine değinmek önem taşımaktadır. Konuya ilişkin olarak davranış bilimci Hauser bir gözleminde, çiftleşme sonrasında kendinden emin ve başı dik bir şekilde ilerleyen bir rhesus maymununun bir çukura düştüğünü ve hızlıca çukurdan kurtulduğunu fark etmiştir. Bu gözlemi ilginç yapan ise rhesus maymununun çukurdan kurtulur kurtulmaz etrafı kontrol etmesi ve kimsenin kendisini görmediğinden emin olduktan sonra eski haline dönerek yürümeye devam etmesidir (Hauser, 2000). Maymun etrafı kontrol ederek kimsenin onu görmediğinden emin olduktan sonra eski haline dönebilmiştir, bu örnek yakın akrabalarımızın da benlik bilincine sahip olabileceği, çevredekilerin düşüncelerini önemseyebileceği ve ilgili duyguları yaşayabileceği olasılığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak utanç ve suçluluğa ilişkin evrimsel bilgiler, söz konusu duyguların uzun geçmişine dikkat çekmekle birlikte bu duyguların biliş ve davranışlar üzerinde ne şekilde etkili olabileceğine yönelik de fikir vermektedir.

Utanç ve Suçluluğa İlişkin Nörobilişsel Bulgular

Duygunun bilişi nasıl etkilediğinden bahsederken ilişkili beyin alanlarının saptanması söz konusu etkiye dair önemli ipuçları vermektedir. Duygusal işlevlere ait beyin bölgelerini MacLean (1949), limbik sistem olarak adlandırmıştır. Limbik sistem ön beyin ve neokorteksi kapsayan geniş bir alanı ifade etmekte ve duyguların öznel karakteristiklerinin beyinde ne şekilde ortaya çıktığını açıklamamaktadır (LeDoux, 2003). Duygunun ilişkili olduğu daha özgün beyin alanına yönelik bulgular ise Klasik Korku Koşullaması çalışmalarından gelmiştir (Klüver ve Bucy, 1937). Söz konusu korku koşullaması, koşullu nötr bir uyarının, (örneğin zil), itici bir koşulsuz uyarın ile, (örneğin şok), sunulması sonucunda organizmanın sonraki zamanlarda şok verilme bile zil se-

sini her duyduğunda korku tepkisi vermesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte Klüver ve Bucy (1937) tarafından yapılan bir deneyde amigdala beyin bölgesi hasarlı maymunlarda korku koşullamasının ortaya çıkmadığı görülmüştür. Amigdala hasarlı insanlarla yapılan bir çalışma da bu kişilerin koşullu uyarının itici uyarını sinyallediğine dair bilgiye sahip olsalar dahi korku tepkisi veremediklerini ortaya koymuştur (Bechara ve ark., 1995). Benzer şekilde amigdalanın duyguya ilişkin beyin alanı olduğunu destekleyen sayısız çalışma yapılmıştır. Örneğin, amigdalanın duygusal bilginin kodlanmasını (Cahill ve ark., 1996), bellekte sağlamlaşmasını (McGaugh, 2004) ve geri çağırılmasını (Greenberg ve ark., 2005) güçlendirdiğini ortaya koyan bellek çalışmaları; duygusal uyarıların daha fazla dikkati yakalamasını sağladığını savunan dikkat çalışmaları (Vuillumier, 2005) bu çalışmalardan birkaçıdır. Öte yandan utanç ve suçluluk duygularının ilişkili olduğu beyin alanlarına ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın üzerinde durduğu yapı amigdaladan ziyade prefrontal alanlar ve parietal temporal alanlardır.

Sosyal yapı içerisinde öneme sahip olan utanç ve suçluluğun evrimsel özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda bu duyguların beyinde nasıl bir yere sahip oldukları sorusu ortaya çıkmıştır. Bilişsel, psikolojik ve davranışsal çıktılara sahip olan utanç ve suçluluğun nöral bağlantıları son yıllarda ele alınan çalışmalarla saptanılmaya çalışılmaktadır. Michl ve arkadaşlarının (2014) yaptığı fMRI çalışmasına göre utanç ve suçluluğa dair nöral alanlar prefrontal korteks, temporal parietal korteks ve limbik alanlardır. Parietal ve frontal korteksin benlik algısı ile ilişkili beyin alanları olmaları (Decety ve Sommerville, 2003), utanç ve suçluluk duygularının özbiş ve öz farkındalık gibi bilişsel yapılara dayandığı görüşünü (Gilbert, 2003) desteklemektedir. Utanç ve suçluluğun benliğe dayalı olmaları ve özellikle bu yönden temel duygulardan ayrılmaları, bu duygulara ilişkin olarak limbik alanlardan ziyade yürütücü işlevlere ilişkin beyin alanlarının ön plana çıkarılmasına neden olmaktadır. Özbiş duyguları sosyal hayatta kişinin davranışlarını düzenleyici özelliklere sahip olduğundan, sergilenen davranışın beyinde aktif ve hızlı bir muhakemesinin yapılmasını ve bu davranışla ilgili karşdakinin ne düşündüğünün de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Buna örnek olarak, Beer ve arkadaşları (2003) tarafından ele alınan, orbitofrontal korteksi hasarlı katılımcılarla sağlıklı katılımcıların karşılaştırıldığı çalışmanın sonuçları gösterilebilmektedir. Söz konusu çalışmada orbitofrontal korteksi hasarlı katılımcıların özbiş duygularında, sosyal davranışlarını düzenlemede ve başkalarının özbiş duygularını anlamada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde Beer, John, Scabini ve Knight (2006) da çalışmalarında orbitofrontal

hasarlı hastaların sosyal kuralları bilmelerine rağmen bu kuralları ihlal ettiklerine yönelik içgörüyü sahip olmadıklarını, ancak uygunsuz davranışlarının videosunun izletilmesi sonucunda ilgili sosyal duyguları yaşadıklarını savunmuşlardır.

Orbitofrontal korteksin toplumda uygun davranılması ve sosyal davranışların düzenlenmesi bakımından önemini, Gage vakası da destekler niteliktedir (Damasio, Grabowski, Frank, Galaburda ve Damasio, 1994). Demir yolu işçisi olan Gage'in frontal lobu, yaşadığı bir kaza sonucunda hasar görmüştür. Zekâsında ve vücut işlevlerinde herhangi bir sorun görülmezken, öncesinde sakın ve kibar bir insan olarak bilinen Gage kaba ve sorumsuz davranışlar sergilemeye başlamış ve çevresindekiler de onun kişiliğinin tamamen değiştiğini belirtmişlerdir (Damasio ve ark., 1994). Buradan hareketle toplumsal uyumun ve bu uyuma ilişkin olan utanç ve suçluluk duygularının nöral uzantılarından söz edilebilmektedir. Obsesif Kompulsif Bozukluğu (OKB) olan bireylerle yapılan bir çalışma da söz konusu duyguların nöral yapılarla ilişkisini göstermektedir (Hennig-Fast ve ark., 2015). OKB hastası bireylerle sağlıklı bireylerin fMRI kullanılarak karşılaştırıldığı bu çalışmada katılımcılara utanç, suçluluk senaryoları ve nötr senaryolar verilip OKB tanısı alan katılımcıların utanç ve suçluluğu diğer katılımcılardan farklı şekilde işleyip işlemedikleri test edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, utanç ve suçluluk senaryoları, OKB hastalarının frontal-limbik-temporo-parietal ağında daha fazla nöral aktivasyona sebep olmuştur.

Utanç ve suçluluğun nöral bağlantılarını ortaya koymaya yönelik ele alınan bu çalışmaların vardığı tutarlı sonuçlar bu duyguların beyin alanları ile ilişkisine dikkat çekmektedir. Utanç ve suçluluk duygularının toplumsal hayat açısından sahip oldukları önem ve frontal lob ile ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu duyguların günlük hayattaki (karar verme, bellek, problem çözme vb.) birçok bilişsel işlevi etkilemesi beklenmektedir. Sonraki bölümde utanç ve suçluluğun bilişsel işlevlerle olan ilişkisinin bilişsel psikoloji alanyazını içerisinde kendisine ne şekilde yer bulabildiğinden detaylı şekilde bahsedilecektir.

Utanç ve Suçluluğun Bilişsel Değerlendirmesi

Özbiliş duyguları temel duygulardan farklı şekilde otomatik olarak değil, gerekli ön koşullar sağlandığında (özbiliş, öz farkındalık, öz kavram) kişinin birtakım bilişsel değerlendirmelerine dayanarak ortaya çıkmaktadır (Gilbert, 2003). Önceki bölümlerde de üzerinde durulduğu gibi, utanç ve suçluluk duygularının ortaya çıkması için benlik hak-

kında muhakeme yapabilecek bilişsel bir kapasite gerekmektedir. Gilbert (2004), utanç ve suçluluk gibi özbiş duyularının ortaya çıkması için iki sistemden bahsetmektedir: Bunlardan biri beyinde sosyal işaretlere duyarlı olarak evrimleşen duygu limbik sistemi, diğeri ise zihin kuramı ile birlikte zamanla gelişen daha bilişsel bir sistemdir. Buradaki birinci sistem söz konusu duyuların nöral yapısına ikinci sistem ise sosyal yapısına dikkat çekmektedir. Buradan hareketle utanç ve suçluluk duyguları benliğin, sosyal bağlamdaki bilişsel uzantısı olarak değerlendirilebilmektedir.

Utanç ve suçluluğun sahip olduğu bilişsel özellikler, bu duyguların diğeri bilişsel yapılarla ilişkisini de gündeme getirmektedir. Mevcut çalışmalar her ne kadar yetişkin ah-lâk mekanizmalarının otomatik ve duygusal süreçleri içerdiğini vurgulasa da bunların tek başına etkin olmadığı ve (zihin kuramı, bilişsel kontrol vb.) bir takım sezgisel yapıların da rol oynadığı ileri sürülmektedir (Sommerville, 2016). Aynı şekilde Martens ve arkadaşları (2012) perspektif alma becerisinin empatik duyarlılığı arttırdığını, empatik duyarlılığın da suçluluk duygusuna yatkınlığı arttırdığını savunmuşlardır. Utanç ve suçluluğun diğeri bilişsel yapılara göre şekillenen yapısı mevcut çalışmalarla ortaya konulmaya çalışıldığı gibi bu duyguların söz konusu bilişsel yapılar üzerinde ne şekilde etkili olduğu da bilişsel psikolojinin sorması gereken bir sorudur.

Utanç ve suçluluğun sahip olduğu nöral uzantılara bakarak bu duyguların bilişsel yapılarla olan ilişkisi hakkında fikir yürütmek mümkün görünmektedir. Örneğin, bu duyguların frontal ve parietal lob ile olan bağlantıları, söz konusu duyguların ben-öteki ayrımı ve çalışma belleği temeline dayalı olan perspektif alma başarısı ile ilişkisini desteklemektedir (Ruby ve Decety, 2004). Bu ilişki korelasyonel çalışmalarla desteklenmiştir (örn., Leith ve Baumeister, 1998; Yang ve ark., 2010); ancak bu konudaki deneysel çalışmalar korelasyonel çalışmalar kadar yaygın değildir. Bununla birlikte, utanç ve suçluluğun perspektif alma başarısıyla ilişkisini test etmek üzere Bukowski ve Samson (2016) tarafından ele alınan bir çalışma bu ilişkiyi deneysel olarak test etmesi bakımından güzel bir örnektir. Bukowski ve Samson (2016), bilgisayar ortamında kart oyunu ile duygu yüklemesi yapılan katılımcıların perspektif alma başarısını Samson, Apperly, Braithwaite, Andrews ve Bodley Scott (2010) tarafından geliştirilen bir perspektif alma görevini kullanarak test etmişlerdir. Bu perspektif alma görevinde katılımcılar bilgisayar ekranında bir kişinin resmini görmektedirler. Bu kişi boş bir odanın ortasında, yüzü sağ veya sol duvara dönük şekilde durmaktadır. Odanın sağ duvarında, sol duvarında veya ikisinde birden diskler yer almaktadır. Görevde yapılması gereken resim ekrana

gelmeden önce ekranda sunulan 0 ve 3 arasındaki hedef sayının, dikkate alınması gereken perspektifte (katılımcı veya ekrandaki kişinin perspektifi) olup olmadığının tespit edilmesidir. Katılımcının kendi perspektifine mi yoksa ekrandaki kişinin perspektifine göre mi tepki vereceği her denemede hedef sayı verilmeden önce belirtilmektedir. Katılımcıların bu görevde başarılı bir performans sergilemeleri için, kendilerinden almaları istenen perspektifi hızlı bir şekilde almaları ve hedef sayının bu perspektiften görünüp görünmediğini belirtmeleri gerekmektedir. Yani ekrandaki resmin perspektifinin alınması ve “2” rakamına dikkat edilmesi isteniyorsa, katılımcı kendi perspektifini ihmal ederek ekrandaki resmin “2” rakamını görüp görmediğini hızlı bir şekilde belirtmelidir. Samson ve Bukowski (2016) iki ayrı deneyden oluşan çalışmalarında, ilk deneyde suçluluk veya öfke yüklenen katılımcıları, ikinci deneyde ise utanç veya nötr duygudurum yüklenen katılımcıları perspektif alma performansları bakımından karşılaştırmışlardır. Birinci deneyin sonucunda suçluluk duygudurumu yüklenen katılımcıların, öfke duygudurumu yüklenen katılımcılara kıyasla daha başarılı şekilde perspektif aldıkları bulunmuştur. Çalışmadaki ikinci deneyin sonucunda ise utanç duygudurumu yüklenen katılımcıların, nötr duygudurum yüklenen katılımcılara kıyasla alınması istenen perspektifi almada daha başarısız oldukları bulunmuştur. Bukowski ve Samson’ın (2016) çalışmasında; alanyazın ışığında suçluluğun beklenen olumlu etkisi, utancın ise beklenen olumsuz etkisi elde edilmiş gibi görünse de bu çalışma böyle bir sonuca varmak için yöntemsel olarak eksik kalmaktadır. Öncelikle utanç ve suçluluk farklı deneylerde, farklı duygularla karşılaştırılarak test edilmişlerdir. Bu nedenle perspektif alma başarısı üzerindeki etkileri direkt olarak karşılaştırılamamaktadır. Bununla birlikte, deneyde yapılan duygu yükleme işleminin başarılı olup olmadığı deneyde duygu yüklemesi yapılırken kullanılan müdahale yönteminin tekrar uygulanması ile değil de farklı bir müdahale yönteminin kullanılması ile test edilmiştir. Deneyde kullanılmayan bir müdahale yönteminin başarısı, deneyin duygu yükleme başarısına ilişkin fikir verememektedir. Deney her ne kadar yöntemsel sorunlara sahip olsa da utanç ve suçluluğun bilişsel yapılarla nedensel ilişkisini kontrollü bir şekilde incelemesi bakımından öneme sahiptir. Deneyin eksiklikleri ise sonraki çalışmalarla ele alınması gereken noktalara ışık tutmaktadır.

Utanç ve suçluluğun bilişsel etkilerini deneysel olarak test eden bir diğer çalışma da Cavalera ve Pepe (2014) tarafından ikili işleme görevi kullanılarak ele alınmıştır. Söz konusu çalışmada katılımcılara utanç, suçluluk veya nötr duygudurum yüklemesi yapılmış ve performansları test edilmiştir. Çalışmada, utanç ve suçluluk duygu yüklemesi ya-

pılan katılımcıların çalışma belleklerinde anlamlı bozulma meydana gelirken nötr duygu yüklemesi yapılan katılımcıların çalışma belleklerinde bozulma meydana gelmemiştir. Utanç ve suçluluk duygudurum gruplarının çalışma belleği performansları karşılaştırıldığına ise utanç duygudurumunun suçluluk duygudurumuna göre daha bozucu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada suçluluğun beklenen yapıcı etkileri, utanç koşuluyla kıyaslandığında görülmekle birlikte genel olarak elde edilememiştir. Bu duruma şu şekilde açıklama getirilebilmektedir: Suçluluk korelasyonel çalışmalarla ölçüldüğünde değerlendirmeler uzun bir zamana yayılmaktadır ancak deneysel çalışmalarda ölçümler milisaniyeler üzerinden yapılmaktadır. Sonuç olarak suçluluk her ne kadar uyumsal ve yapıcı özelliklere sahip bir duygu olsa da nihayetinde negatif bir duygudur ve biliş üzerindeki etkisi milisaniyelerle ölçüldüğü zaman yıkıcı olabilmektedir.

Konuyla ilgili eksiklikleri göz önünde bulundurarak yürütülen bir tez çalışmasında söz konusu duyguların perspektif alma başarısıyla ilişkisi deneysel olarak test edilmiştir (Söylemez, 2017). Anı hatırlama yöntemiyle utanç, suçluluk veya sakinlik duyguduru mu yüklenen katılımcıların perspektif alma performansı, bilgisayar ortamına uyarlanan Keysar perspektif alma görevi kullanılarak (Keysar, Barr, Balin ve Brauner, 2000) laboratuvar da test edilmiştir. Deneyin sonucunda utanç ve suçluluk duygudurumunun sakinlik duygudurumuna göre bozucu etkiye sahip oldukları ve iki duygu kıyaslandığında ise utancın suçluluğa göre daha fazla bozucu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu duyguların etkisi yatkinlik temelinde de incelenmiş olup yüksek utanç yatkinliğinin perspektif alma başarısını olumsuz etkilediği, suçluluk yatkinliğinin ise bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar Cavalera ve Pepe (2014) tarafından ele alınan çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Milisaniyeler bazında ölçüm yapıldığında suçluluk da utanç gibi bilişsel bir işlevi olumsuz yönde etkilemiştir. Bu bulgular söz konusu duyguların bilişsel etkilerinin detaylı şekilde ele alınması yönündeki gerekliliğe işaret etmektedir.

Utanç ve suçluluk laboratuvar ortamında çalışılırken, katılımcılara bu duyguların yüklenmesi işlemi temel duygulara nispeten daha karmaşıktır. Bu nedenle bu duygular bilişsel etkileri bakımından çalışılırken duygu müdahalesi işlemi dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu duyguların refleksif olmaktan ziyade, benlik bilincine dayanmalarının ve kişiden kişiye, kültürden kültüre farklılaşmalarının bu zorluklara neden olduğu ileri sürülmektedir (Fessler, 2004). Örneğin, katılımcılara duygu yüklemek için yapılan utanç ve suçluluk anılarını yazdırma işleminin ardından bu duygular duygu-

durum seviyesinde test edilmektedir. Ancak, utanç ve suçluluk yüklemesi yapılan katılımcıların bu duygulara ilişkin sahip oldukları kavramsal bilgi de önem arz etmektedir (Keltner ve Buswell, 1996; Tracy ve Robins, 2006). Katılımcıların utanç ve suçluluk tanımı öznel olduğundan bu iki duygu kolaylıkla birbiriyle karıştırılabilmektedir (Eisenberg, 2000; Fessler, 2004). Bu nedenle, bazı çalışmalarda katılımcılara utanç veya suçluluk anılarını sormak yerine, alanyazın sınırları çerçevesinde bu duyguların tanımı yapılarak onlardan bu tanımlara uygun anılarını yazmaları istenmektedir (örn., Cavalaria ve Pepe, 2014; Söylemez, 2017). Bu şekilde katılımcılara; “*Utanç anınızı yazınız.*” yerine “*Kendinizi kötü hissettiğiniz, yerin dibine girmek, kaçıp yok olmak istediğiniz bir anınızı yazınız.*” veya “*Suçluluk anınızı yazınız.*” yerine “*Yaptığınız bir davranıştan dolayı kendinizi kötü hissettiğiniz, düzeltmek istediğiniz bir anınızı yazınız.*” olarak yönerge verilebilmektedir. Bu, katılımcıların kendi tanımlarına göre değil de istenen çerçeveye uygun ve alanyazınla desteklenen kuramsal tanımlamalara paralel anılarını yazmalarını sağlanmaya yönelik daha standart bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Böylece, utanç ve suçluluk duygularının birbirleriyle veya başka duygularla karıştırılma riski azaltılmaya çalışılmaktadır.

Sonuç olarak, bilişsel psikoloji alanında şimdiye kadar üzerinde çok fazla durulmamış olan utanç ve suçluluk duygularına ilişkin verilebilecek bu az sayıdaki örnek çalışma doldurulması gereken boşluklara ve elde ettikleri sonuçlarıyla gidilmesi gereken uzun yola ışık tutmaktadırlar. Söz konusu duyguların temelde bilişsel işlevleri nasıl etkilediği ve davranışı nasıl yönlendirdiğinin araştırılması psikolojinin diğer alanları için rehber niteliğinde olacaktır. Çeşitli psikolojik rahatsızlıkların utanç ve suçluluk duygularıyla olan ilişkisi birçok çalışmada ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda ele alınan konulara; travma sonrası stres bozukluğu (Dodson ve Beck, 2017), şizofreni (Keen, George, Scragg ve Peters, 2017), sınırdaki kişilik bozukluğu (Winter, Bohus ve Lis, 2017), yeme bozuklukları (Burney ve Irwin, 2000), bağımlılık (Bilevicius ve ark., 2018) ve depresyon (Dunford ve Granger, 2017) gibi bazı örnekler verilebilmektedir. Fakat söz konusu bu çalışmalarda ortaya konan mekanizma nedensellikten ziyade ilişkisel yapıdadır. Bu noktada, bu ilişkilerin dayandığı asıl nedenlerin mümkün olduğunca ortaya konulması alanda bir adım daha ileri gidilebilmesini sağlayacaktır. Utanç ve suçluluğun bilişsel etkilerinin kontrollü bir şekilde ortaya konulması ile elde edilecek nedensel ilişkilerin bu anlamda psikoloji alanının geneline fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Birçok psikolojik rahatsızlıkla ilgili gerekli müdahalelerin yapılabilmesi ve hatta bu rahat-

sızlıkların önlenmesi de böylece daha mümkün olabilecektir. Örnek olarak, müdahale aşamalarında utancın suçluluğa dönüştürülmesinin iyi bir tedavi yöntemi olduğu düşünülmektedir (Keen ve ark., 2017). Buna karşılık utancı suçluluğa dönüştürmekten ziyade utançla baş etme stratejilerinin geliştirilmesi amacıyla Schoenleber ve Gratz (2017) benlik kabulü grup terapisini (self acceptance group therapy) geliştirmişlerdir. Söz konusu terapi, utanç odaklı grup terapisi ve bilişsel davranışsal çerçeveye dayanmaktadır. Bu terapiyle kişinin bilişsel ve davranışsal utanç düzenleme becerilerini geliştirmek ve benlik kabulünü artırmak amaçlanmaktadır. Nitekim sekiz haftalık görüşmelerden sonra hedeflenen gelişmeler elde edildiği görülmüştür. Öte yandan, utanç her ne kadar zarar verici yönleriyle değerlendirilse de, utancın olmaması durumu da sosyal olmayan davranışlar, suç içerikli aktiviteler ve suçu yineleme tutumlarıyla ilişkilendirilmektedir (Ferguson ve ark., 1999).

Son olarak, Türkiye’de utanç ve suçluluk duyguları bilişsel psikoloji alanında şimdiye kadar yeterince çalışılmamış olmakla birlikte, klinik psikoloji ve gelişim psikolojisi alanında kendilerine yer bulabilmişlerdir. Klinik psikoloji alanında çalışılan konulara patolojiler (Cirhinlioğlu ve Güvenç, 2011), depresyon (Göçtü, 2014; Topaç, 2010), travma (Bayram Kuzgun, 2018; Gökalp Özcan, 2015), intihar (Akyüz, 2015), öz yeterlilik inançları ve performans (Kaçal, 2011), kendini bağışlama (Bugay, 2010), empati kurma (Kamiloğlu, 2016), göğüs kanserli hastalar (Girişken Velioğlu, 2015; Kaçmaz, 2011), gelişim geriliğine sahip çocuk ebeveynleri (Bek, Gülveren ve Şen, 2012; Şener, 2017), bakım verenler (Ceylan ve Çilli, 2015), alkol sorunu yaşayan bireyler (Bilim Şenel, 2013) örnek gösterilebilmektedir. Gelişim psikolojisi alanında ise bağlanma stilleri (Tokuş, 2014), menopoz (Zıvıdır, 2017), cinsel doyum (Türegün, 2017), ebeveynlik stilleri (Deniz, 2014; İnan, 2016; Saylık ve Gezici-Yalçın, 2018; Şahin, 2007; Ülbe, 2016; Yaşa, 2012), akran zorbalığı (Demir, 2012), istismar (Deniz, 2006), üniversite öğrencileri (Dinçer, 2013; Yaşa, 2012), romantik ilişki (Ülkümen, 2014) gibi konular utanç ve suçluluk duygularıyla ilişkili olarak ele alınmışlardır. Bununla birlikte söz konusu duygulara ilişkin olarak Türkiye’de, ölçek uyarlama (Algedik, 2016; Motan, 2007), sistematik inceleme (Dağkurs, 2015) ve derleme (Dost ve Yağmurlu, 2005; Gevrekci ve Çırakoğlu, 2017) çalışmaları da mevcuttur. Son yıllarda klinik ve gelişim psikolojisi temelli olarak ülkemizde ele alınmaya başlayan bu duyguların ileriki yıllarda bilişsel psikoloji alanında da kendisine daha çok yer bulabilmesi psikolojinin diğer alanlarına da önemli katkı sağlayacaktır.

SONUÇ

Toplumda var olma ve statü koruma gibi sosyal işlevlere sahip olan utanç ve suçluluk duyguları davranış düzenlemede önemli role sahiptir. Bu negatif duygular, benlik bilincinin ve toplumsal özelliklerin dinamik etkileşimi sonucunda öteki kişilere karşı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle söz konusu bu duygular, temel duygular gibi refleksif olarak değil, aktif ve karmaşık bilişsel süreçler sonucunda kendini göstermektedir. Evrimsel ve nörobilişsel kaynaklar bu duyguların biliş ile ilişkilerinin çok yönlü ve oldukça eski olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte utanç ve suçluluk her ne kadar ortak özelliklere sahip olsalar da davranışsal çıktıları, psikolojik ve fizyolojik etkileri bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Utanç zarar verici yapısıyla vurgulanırken suçluluğun daha yapıcı özelliklere sahip olduğu üzerinde durulmaktadır. Sosyal yapı ve biliş arasındaki etkileşimin sonucu olan bu duyguların bellek, dikkat ve karar verme gibi bilişsel işlevleri nasıl etkiledikleri ve bu etkiler bakımından nasıl farklılaştıkları bilişsel psikolojinin cevaplaması gereken sorulardır.

Bilişsel psikoloji alanyazını incelendiğinde utanç ve suçluluk duygularının yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Alandaki sınırlı sayıda çalışma ise birtakım yöntemsel sorunlar içermektedir. Gerek yukarıda belirtilen soruları cevaplamak gerekse daha güvenilir yöntemler geliştirmek amacıyla daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu derleme çalışması, utanç ve suçluluk duygularını tanıtmak ve bilişsel psikoloji kapsamında bu duyguların önemini vurgulamak amacıyla ele alınmıştır.

Bu duyguların öneminin kavranması ve bilişsel etkilerinin araştırılması sadece bilişsel psikoloji içinde değil, psikolojinin diğer alanlarında da karşılık bulacaktır. Örnek olarak, utanç ve suçluluk duygularının psikopatolojilerde önemli role sahip olduğu birçok çalışma ile ortaya koyulmuştur. Söz konusu duyguların bilişsel etkilerinin anlaşılmasının psikopatolojilerin tedavisi aşamasında yarar sağlayacağı düşünülebilmektedir. Bunun yanı sıra, utanç ve suçluluk duygularının bilişsel yapılarının kavranılması gelişimsel süreçte de ebeveynlik pratikleri ve akran ilişkileri gibi konularda daha sağlıklı yaklaşımların ele alınmasında faydalı olacaktır. Benzer şekilde bu duyguların bilişsel zararları veya faydalarının belirlenmesi eğitim alanında doğru tutumların sergilenmesine katkı sağlayabilecektir. Sonuç olarak, utanç ve suçluluk duygularının ileriki bilişsel psikoloji çalışmalarında daha fazla ele alınması ve biliş ile ilişkilerinin nedensel olarak ortaya konulması psikoloji bilimi için atılması gereken önemli bir adımdır. Söz konusu

duyguların kültüre duyarlı yapısı nedeniyle Türkiye kültürüne özgü çalışmaların yapılması ise ayrıca önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akyüz, C. (2015). *Temel kişilik özellikleri ve negatif duyguların intihar olasılığı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Algedik, P. (2016). *Ergenler için Özbilinçlilik Duygulanımları Testi'nin Türkçe'de geçerlilik/güvenilirliğinin araştırılması ve 12-18 yaş arası ergenlerde utanç ve suçluluk duygularının cinsiyete göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Allchin, D. (2009). The evolution of morality. *Evolution: Education and Outreach*, 2(4), 590–601.
- Banmen, J. (1988). Guilt and shame: Theories and therapeutic possibilities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 11(1), 79–91.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115(2), 243–267.
- Bayram Kuzgun, T. (2018). *Cinsel travma yaşantısı olan kadınlarda travma sonrası stres bozukluğu ile travma sonrası suçluluk, utanç, korku ve çaresizlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R., Rockland, C., & Damasio, A. R. (1995). Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus in humans. *Science*, 269(5227), 1115–1118.
- Bedford, O., & Hwang, K. K. (2003). Guilt and shame in Chinese culture: A cross cultural framework from the perspective of morality and identity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(2), 127–144.
- Beer, J. S., Heerey, E. A., Keltner, D., Scabini, D., & Knight, R. T. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: Insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 594–604.
- Beer, J. S., John, O. P., Scabini, D., & Knight, R. T. (2006). Orbitofrontal cortex and social behavior: integrating self-monitoring and emotion-cognition interactions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(6), 871–879.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Şen, B. (2012). Otistik çocuğa sahip ebeveynlerle normal çocuğa sahip olan ebeveynlerin atılganlık, suçluluk ve utanç düzeyleri bakımından incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(2), 1–7.
- Bilevicius, E., Single, A., Bristow, L. A., Foot, M., Ellery, M., Keough, M. T., & Johnson, E. A. (2018). Shame mediates the relationship between depression and addictive behaviours. *Addictive Behaviors*, 82, 94–100.
- Bilim Şenel, G. (2013). *Alkol sorunu yaşayan ve yaşamayan bireylerin suçluluk utanç duyguları, stresle başa çıkma tarzları ve iç dış kontrol odağı açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bugay, A. (2010). *Kendini affetmeyi yordayan sosyo-bilişsel, duygusal, davranışsal faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bukowski, H., & Samson, D. (2016). Can emotions influence level-1 visual perspective taking? *Cognitive Neuroscience*, 7(1–4), 182–191.
- Burney, J., & Irwin, H. J. (2000). Shame and guilt in women with eating disorder symptomatology. *Journal of Clinical Psychology*, 56(1), 51–61.

- Cahill, L., Haier, R. J., Fallon, J., Alkire, M. T., Tang, C., Keator, D. ..., Mcgaugh, J. L. (1996). Amygdala activity at encoding correlated with long-term, free recall of emotional information. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93(15), 8016–8021.
- Cavalera, C., & Pepe, A. (2014). Social emotions and cognition: Shame, guilt and working memory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 457–464.
- Ceylan, B. ve Çilli, A. S. (2015). Şizofreni ve kronik böbrek yetersizliği hastalarına evde bakım veren aile üyeleri ve bakım rolü olmayan bireylerde suçluluk ve utanç düzeylerinin karşılaştırılması. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Derneği*, 6(2), 85–90.
- Cirhinlioğlu, F. G., & Güvenç, G. (2011). Shame proneness, guilt proneness and psychopathology. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 248–267.
- Covert, M. V., Tangney, J. P., Maddux, J. E., & Heleno, N. M. (2003). Shame-proneness, guilt-proneness, and interpersonal problem solving: A social cognitive analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(1), 1–12.
- Dağkurs, A. (2015). *Türkiye’de suçluluk ve utanç üzerine yapılan araştırmaların sistematik değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The return of Phineas Gage: Clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264(5162), 1102–1105.
- Darwin, C. (1890). *The expression of the emotions in man and animals*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Davidson, R. J. (1994). On emotion, mood, and related affective constructs. P. Ekman ve R. Davidson, (Ed.), *The nature of emotion: Fundamental questions* içinde (ss: 51-55). New York, NY: Oxford University Press.
- Dearing, R. L., Stuewig, J., & Tangney, J. P. (2005). On the importance of distinguishing shame from guilt: Relations to problematic alcohol and drug use. *Addictive Behaviors*, 30(7), 1392–1404.
- De Hooge, I. E., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2007). Moral sentiments and cooperation: Differential influences of shame and guilt. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1025–1042.
- De Hooge, I. E., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2010). Restore and protect motivations following shame. *Cognition and Emotion*, 24(1), 111–127.
- De Waal, F. M. B. (1989). *Peacemaking among apes*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Decety, J., & Sommerville, J. A. (2003). Shared representations between self and other: A social cognitive neuroscience view. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 527–533.
- Demir, A. (2012). *Akran zorbalığına karışan ve karışmayan ilköğretim öğrencilerinin utanç ve suçluluk duygularının ve adil dünya inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M. E. (2006). Ergenlerde bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89–99.
- Deniz, P. (2014). *Ebeveyn kabul - ret/kontrol algısının kişilik ve psikopatoloji üzerindeki etkileri: Suçluluk ve utanca yatkınlığın aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin suçluluk ve utanç kavramlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Dodson, T. S., & Beck, J. G. (2017). Posttraumatic stress disorder symptoms and attitudes about social support: Does shame matter? *Journal of Anxiety Disorders*, 47, 106–113.
- Dost, A. ve Yağmurlu, B. (2006). Suçluluk ile utanç duygularının kavramsallaştırılmasına ilişkin sorunlar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(17), 37–52.

- Dunford, E., & Granger, C. (2017). Maternal guilt and shame: Relationship to postnatal depression and attitudes towards help-seeking. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1692–1701.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697.
- Ekman, P. (1971). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion*. Nebraska, NE: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169–200.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370.
- Elison, J., Lennon, R., & Pulos, S. (2006). Investigating the compass of shame: The development of the Compass of Shame Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(3), 221–238.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35, 347–357. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.347>.
- Fessler, D. M. (2004). Shame in two cultures: Implications for evolutionary approaches. *Journal of Cognition and Culture*, 4(2), 207–262.
- Fox, E. (2008). *Emotion science cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. Essex: Palgrave Macmillan.
- Gevrekci, A. Ö. ve Çırakoğlu, O. C. (2017). Suçluluk ve utanç duyguları üzerine kavramsal, nöropsikolojik ve psikopatolojik bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 89–105.
- Gilbert, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70(2), 113–147.
- Gilbert, P. (2003). Evolution, social roles, and the differences in shame and guilt. *Social Research*, 70(4) 1205–1230.
- Gilbert, P. (2004). Evolution, attractiveness, and the emergence of shame and guilt in a self-aware mind: A reflection on Tracy and Robins. *Psychological Inquiry*, 15(2), 132–135.
- Gilbert, P., Pehl, J., & Allan, S. (1994). The phenomenology of shame and guilt: An empirical investigation. *British Journal of Medical Psychology*, 67(1), 23–36.
- Girişken Velioğlu, E. (2015). *Meme kanseri hastalarında depresyon, anksiyete ile utanç, suçluluk ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Göçtü, N. G. (2014). *Farklı gelişen çocukların kardeşleri ve annelerinin suçluluk ve utanç, depresyon düzeyi ve stresle başa çıkma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Gökalp Özcan, B. (2015). *Travmaya uğramış çocukların suçluluk-utanç duyguları ve bağlanma tarzlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Greenberg, D. L., Rice, H. J., Cooper, J. J., Cabeza, R., Rubin, D. C., & LaBar, K. S. (2005). Co-activation of the amygdala, hippocampus and inferior frontal gyrus during autobiographical memory retrieval. *Neuropsychologia*, 43(5), 659–674.
- Gruenewald, T. L., Kemeny, M. E., Aziz, N., & Fahey, J. L. (2004). Acute threat to the social self: Shame, social self-esteem, and cortisol activity. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 915–924.
- Hauser, M. D. (2000). If monkeys could blush. M. B. Ekoff (Ed.), *The smile of a dolphin: Remarkable accounts of animal emotions* içinde (ss: 200-201). New York, NY: NY Discovery Books.
- Harder, D. W., & Lewis, S. J. (1986). The assessment of shame and guilt. C. Spielberger ve J. N. Butcher (Ed.), *Advances in personality assessment* içinde (ss: 89-114). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum.

- Hennig-Fast, K., Michl, P., Müller, J., Niedermeier, N., Coates, U., Müller, N. ... Meindl, T. (2015). Obsessive-compulsive disorder—A question of conscience? An fMRI study of behavioural and neurofunctional correlates of shame and guilt. *Journal of Psychiatric Research*, 68, 354–362.
- Hibbard, S. (1994). An empirical study of the differential roles of libidinous and aggressive shame components in normality and pathology. *Psychoanalytic Psychology*, 11(4), 449–474.
- İnan, E. (2016). *Ebeveyn tutumları, suçluluk, utanç ve öz-duyarlılık arasındaki ilişki ve suçluluğa ve utanca yatkın bireylerin tepkileri ve beklentileri açısından farklılaşması: Karma bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Kaçmaz, L., B. (2011). *Annesi göğüs kanserli ergenlerdeki suçluluk ve utanç duygularının birbirinden ayrıştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kamiloğlu, R. G. (2016). *Empati kaynağı olarak otobiyografik bellek paylaşımı: Suçluluk ve utanç duyguları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Kançal, S. (2011). *Olumsuz geribildirim ve utanç veya suçluluk duyma eğiliminin kişinin benlik yeterlilik duygusu, performans sonuçları ve tahminlerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Keen, N., George, D., Scragg, P., & Peters, E. (2017). The role of shame in people with a diagnosis of schizophrenia. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(2), 115–129.
- Keltner, D., & Buswell, B. N. (1996). Evidence for the distinctness of embarrassment, shame, and guilt: A study of recalled antecedents and facial expressions of emotion. *Cognition & Emotion*, 10(2), 155–172.
- Kemeny, M. E., Gruenewald, T. L., & Dickerson, S. S. (2004). Shame as the emotional response to threat to the social self: Implications for behavior, physiology, and health. *Psychological Inquiry*, 15(2), 153–160.
- Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., & Brauner, J. S. (2000). Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension. *Psychological Science*, 11(1), 32–38.
- Klüver, H., & Bucy, P. C. (1937). “Psychic blindness” and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in Rhesus monkeys. *American Journal of Physiology*, 119, 352–353.
- LeDoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology*, 23(4-5), 727–738.
- Leith, K. P., & Baumeister, R. F. (1998). Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: Guilt-prone people are better at perspective taking. *Journal of Personality*, 66(1), 1–37.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York, NY: International Universities Press.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions. *Emotions*, 742, 1–5.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1), 146–156.
- MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the “visceral brain”: Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11(1949), 338–353.
- Martens, J. P., Tracy, J. L., & Shariff, A. F. (2012). Status signals: Adaptive benefits of displaying and observing the nonverbal expressions of pride and shame. *Cognition & Emotion*, 26(3), 390–406.
- McGaugh, J. L. (2004). The amygdala modulates the consolidation of memories of emotionally arousing experiences. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 1–28.
- Michl, P., Meindl, T., Meister, F., Born, C., Engel, R. R., Reiser, M., & Hennig-Fast, K. (2014). Neurobiological underpinnings of shame and guilt: A pilot fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(2), 150–157.

- Mintz, G., Etengoff, C., & Gryzman, A. (2017). The relation between childhood parenting and emerging adults' experiences of shame and guilt. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2908–2920.
- Motan, İ. (2007). *Moral duygular ve psikopatoloji ile ilişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Roosendaal, B. (2002). Stress and memory: Opposing effects of glucocorticoids on memory consolidation and memory retrieval. *Neurobiology of Learning and Memory*, 78(3), 578–595.
- Ruby, P., & Decety, J. (2004). How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective-taking with social emotions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(6), 988–999.
- Sabini, J., Garvey, B., & Hall, A. L. (2001). Shame and embarrassment revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(1), 104–117.
- Samson, D., Apperly, I. A., Braithwaite, J. J., Andrews, B. J., & Bodley Scott, S. E. (2010). Seeing it their way: Evidence for rapid and involuntary computation of what other people see. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(5), 1255–1266.
- Saylık, F. Z. ve Gezici-Yalçın, M. (2018). Otoriter veya demokratik ebeveyn tutumunun ve ebeveyn bağlanma biçiminin suçluluk ve utanç duygularına etkisinin yarı-deneysel yöntemle incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2), 95–128. <https://doi.org/10.26650/SP404167>.
- Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. J. C. Borod (Ed.), *The neuropsychology of emotion* içinde (ss: 137-162). New York, NY: Oxford University Press.
- Schoenleber, M., & Gratz, K. L. (2017). Self-Acceptance group therapy: A transdiagnostic, cognitive-behavioral treatment for shame. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(1), 75–86.
- Sheikh, S., & Janoff-Bulman, R. (2010). The “shoulds” and “should nots” of moral emotions: A self-regulatory perspective on shame and guilt. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 213–224.
- Sommerville, J. A. (Ed.). (2016). *Social cognition: Development across the life span*. New York, NY: Routledge.
- Söylemez, S. (2017). *Utanc ve suçluluk duygularının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Stearns, D. C., & Parrott, W. G. (2012). When feeling bad makes you look good: Guilt, shame, and person perception. *Cognition & Emotion*, 26(3), 407–430.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Kendall, S., Folk, J. B., Meyer, C. R., & Dearing, R. L. (2015). Children's proneness to shame and guilt predict risky and illegal behaviors in young adulthood. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(2), 217–227.
- Şahin, Z. (2007). *Çocuk yetiştirme tarzları ve benlik-düzenleme farklılıklarının kendilik-bilinci duygusal eğilimleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Şener, Ö. (2017). *3-6 yaş arası gelişim geriliği olan çocukların annelerinin suçluluk utanç düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 102–111.
- Tangney, J. P. (1995). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *American Behavioral Scientist*, 38(8), 1132–1145.

- Tangney, J. P. (2001). Constructive and destructive aspects of shame and guilt. A.C. Bohart ve D. J. Stipek (Ed.), *Constructive and destructive behavior* içinde (ss: 127-145). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tangney, J. P. (2002). Self-conscious emotions: The self as a moral guide. A. Tesser ve D. Stapel (Ed.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* içinde (ss: 97-117). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tangney, J. P., Burggraf, S. A., Hamme, H., & Domingos, B. (1988). *The Self-Conscious Affect and Attribution Inventory (SCAAI)*. Bryn Mawr, PA: Bryn Mawr College.
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2003). *Shame and guilt*. New York, NY: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Dearing, R. L., Wagner, P. E., & Gramzow, R. (2000). *The Test of Self-Conscious Affect-3 (TOSCA-3)*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tangney, J. P. E., & Dearing, R. L. (2011). Working with shame in the therapy hour: Summary and integration. R. L. Dearing ve J. P. Tangney (Ed.), *Shame in therapy hour* içinde (ss: 375-404). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Hafez, L. (2011). Shame, guilt, and remorse: Implications for offender populations. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 22(5), 706-723.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., Mashek, D., & Hastings, M. (2011). Assessing jail inmates' proneness to shame and guilt: Feeling bad about the behavior or the self? *Criminal Justice and Behavior*, 38, 710-734.
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 669-675.
- Tokuş, T. (2014). *İlişki modellerinde bağlanma stilleri ve utancın rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Tomkins, S. S. (1991). *Affect, imagery, consciousness: Anger and fear*. New York, NY: Springer.
- Topaç, H. İ. (2010). *Üniversite öğrencilerinde utanca yatkınlık, suçluluğa yatkınlık ve bunların atf biçimleri, başa çıkma stratejileri ve depresyon ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15(2), 103-125.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2006). Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(10), 1339-1351.
- Türegün, C. A. (2017). *Yetişkinlerde cinsel doyum ile suçluluk ve utanç arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Ülbe, S. (2016). *Benlik farklılıkları ve psikolojik iyi olma hali: Algılanan ebeveyn ilişkisi, savunma biçimleri ve kendilik bilinci duyguları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ülkümen, A. D. (2014). *Baskıcı kontrol ortamında değişen benlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: Implications for the classroom. *Science of Learning*, 1(16011), 1-10.
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: Neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(12), 585-594.

- Winter, D., Bohus, M., & Lis, S. (2017). Understanding negative self-evaluations in borderline personality disorder-a review of self-related cognitions, *Psychiatry Reports*, 19(3), 17–26. <http://dx.doi.org/10.1007/s11920-017-0771-0>.
- Wong, Y., & Tsai, J. (2007). Cultural models of shame and guilt. J. L. Tracy, R. W. Robins ve J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* içinde (ss: 209–223). New York, NY: Guilford Press.
- Yang, M. L., Yang, C. C., & Chiou, W. B. (2010). When guilt leads to other orientation and shame leads to egocentric self-focus: Effects of differential priming of negative affects on perspective taking. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(5), 605–614.
- Yaşa, Z. (2012). *Üniversite öğrencilerinde ana baba tutumlarının suçluluk ve utanç duyguları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482. <http://dx.doi.org/10.1002/cne.920180503>.
- Zıvıdır, P. (2017). *Menopozdaki kadınların suçluluk ve utanç duygularının yaşam kalitesine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

TANIM

Psikoloji Çalışmaları-Studies in Pscyhology, İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü tarafından 1956 yılından beri yayınlanan, açık erişimli, hakemli ve uluslararası bilimsel bir dergidir. Yılda iki kere, Haziran ve Aralık aylarında yayınlanır. Dergi Türkçe ve İngilizce makalelere açıktır.

AMAÇ VE KAPSAM

Psikoloji Çalışmaları-Studies in Pscyhology, temel ve uygulamalı alanların ürettiği bilgilerin birbirini beslemesine izin veren bir yayın platformu olma amacını taşımaktadır. Bu çerçevede gerek psikolojinin bütün alt alanlarındaki araştırmalara; gerekse Bilişsel Bilimler, Sinir Bilim, Genetik, Psikiyatri, Geriatri, Eğitim Bilimleri, İletişim Bilimleri, Antropoloji gibi alanları kapsayan disiplinler arası çalışmalara açıktır.

Derginin hedef kitesini akademisyenler, araştırmacılar, profesyoneller, öğrenciler ve ilgili mesleki, akademik kurum ve kuruluşları oluşturur.

EDİTORYAL POLİTİKALAR VE HAKEM SÜRECİ

Yayın Politikası

Dergi niceliksel ya da niteliksel yöntem kullanan görgül araştırmalara öncelik verir. Bunun yanında derleme makaleler ile kitap değerlendirmelerine de yer verir. Yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin içeriği, derginin amaç ve kapsamı ile uyumlu olmalıdır.

YAYIN DİLİ

Psikoloji Çalışmaları-Studies in Pscyhology'nin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

Genel İlkeler

- 1- Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere değerlendirme sürecinde olmayan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir. Ön değerlendirmeyi geçen yazılar iThenticate intihal tarama programından geçirilir. İntihal incelemesinden sonra, uygun makaleler Editör tarafından orijinaliteleri, metodolojileri, makalede ele alınan konunun önemi ve derginin kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilir.
- 2- Ön değerlendirmeyi geçen yazılar iThenticate intihal tarama programından geçirilir. İntihal incelemesinden sonra, uygun makaleler Editör tarafından orijinaliteleri, metodolojileri, makalede ele alınan konunun önemi ve derginin kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilir.
- 3- Makale Dergiye gönderildikten sonra tüm yazarların yazılı izni olmaksızın yazarlardan hiçbirinin ismi yazar listesinden silinemez; yeni bir isim yazar olarak eklenemez; yazar sırası değiştirilemez.

- 4- Gönderilen makale genel olarak bilimsel standartlara ve biçimsel esaslara uygun ise hakem değerlendirmesine gönderilir. Uygun görülmeyen çalışmalar yazar(lar)a geri gönderilerek yeniden düzenlenmesi istenir ve yazar(lar)ın makaleyi yeniden göndermesi durumunda eğer gerekli düzenlemeler yapılmışsa hakem değerlendirme süreci başlatılır. Bu konularda karar hakkı editör(ler)e veya editör tarafından gerekli görülen durumlarda yayın kuruluna aittir.
- 5- Hakem süreçlerinde çift taraflı kör değerlendirme sistemi kullanılır.
- 6- Yayınlanan yazı, resim ve fotoğrafların tüm hakları Dergiye aittir.
- 7- Yayına kabul edilmeyen makale, resim ve fotoğraflar yazarlara geri gönderilmez.
- 8- Eğer gönderilen çalışma, daha önce bir kongrede sunulmuş ya da yüksek lisans veya doktora tezinden üretilmiş ise yazar tarafından dipnot olarak bildirilmelidir. Makalede kullanılan veriler daha önce yayınlanan başka bir makalede kullanılmışsa bu bilgi de belirtilmelidir.
- 9- Yayın kurulu tarafından yayınlanması uygun bulunan makalelerin telif hakkı İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'ne aittir, başka bir yerde yayınlanamaz. Yazarlara telif ücreti ödenmez.

Yazar(ların) Sorumlulukları

Makalelerin bilimsel ve etik kurallara uygunluğu yazar(ların) sorumluluğundadır. Yazar(lar) makaleyi gönderdikleri zaman orijinal olduğu; daha önce başka bir yerde yayınlanmadığı; başka bir yer veya bir dilde yayınlanmak üzere değerlendirme sürecinde olmadığı konusunda teminat vermiş sayılırlar.

Telif gerektiren materyaller (örneğin tablolar, şekiller veya büyük alıntılar) gerekli izin ve teşekkürle kullanılmalıdır. Gerekli izinlerin alınıp alınmadığından yazar(lar) sorumludur. Uygulamadaki telif kanunları ve anlaşmaları gözetilmelidir.

"Yazar" yayınlanan bir araştırmanın fikri çerçevesini ortaya koyan, çalışmayı planlayan, verilerin elde edilmesine, analizine ya da yorumlanmasına belirgin katkı yapan; yazının yazılması ya da bunun içerik açısından eleştirel biçimde gözden geçirilmesinde görev yapan kimse(ler)dir. Gönderilen makalede tüm yazarların akademik ve bilimsel olarak doğrudan katkısı olmalıdır. Yazar olarak gösterilen tüm bireyler sayılan tüm ölçütleri karşılamalıdır veya yukarıdaki ölçütleri karşılayan her birey yazar olarak gösterilebilir.

Fon sağlanması, veri toplanması ya da araştırma grubunun yöneticiliği tek başına yazarlık hakkı kazandırmaz. Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan kişilere (teknik destek, materyal veya finansman sağlama, genel rehberlik vb.) istenirse dipnotta yer alacak şekilde teşekkür edilir.

Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Tüm yazarlar yazar sıralamasını temliknamede imzalı olarak belirtmek zorundadırlar. Belirtilmediği durumda soyadına göre alfabetik sıra kullanılır. Bütün yazarlar araştırma sonucunu ya da bilimsel kararı etkileyebilecek finansal ilişkileri ve çıkar çatışmasını açıklamalıdır.

Yazar(lar) editör tarafından gönderilen hakem raporları doğrultusunda gereken düzenlemeleri incelemek ve dikkate almak ile yükümlüdür. Yeniden düzenlenmiş makaleyi ve yapılan/yapılmayan düzenlemeleri gerekçelerini de yazarak bir liste halinde editöre göndermelidir.

Bir yazar kendi yayınlanmış yazısında belirgin bir hata ya da yanlışlık tespit ederse, bu yanlışlıklara ilişkin düzeltme ya da geri çekme için editör ile hemen temasa geçme ve işbirliği yapma sorumluluğunu taşır.

Editör ve Hakem Sorumlulukları ve Değerlendirme Süreci

Editör(ler) makaleleri, yazarlara veya konuya dair her türlü toplumsal ayrımcılık ve önyargılardan uzak olarak ele alırlar. Yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kör hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlamakla yükümlüdürler.

Editör(ler) gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalacağını garanti ederler. Editör(ler) yayına kabul edilmeyen makaleleri, makale hakkında verilen kararı ve karara mesnet teşkil eden raporları yazar(lar) ve Psikoloji Çalışmaları kurulları harici kimselere açıklamamak ve saklı tutmak ile yükümlüdür.

Editör(ler) hakem atama konusunda tam yetkiye sahiptir ve Dergide yayınlanacak makalelerle ilgili nihai kararı vermekle yükümlüdür. Yazarlar ve hakemler arasında çıkar çatışmasına izin vermez.

Editör(ler), gönderilen makale genel olarak bilimsel ve biçimsel esaslara uygun ise, yurtiçinden ve/veya yurtdışından en az iki hakemin değerlendirmesine sunar. Hakemler arasında karar hakkında görüş uyuşmazlığı var ise üçüncü bir hakeme gönderir. Hakemler gerek gördüğü takdirde yazıda istenen değişiklikler yazarlar tarafından yapıldıktan sonra yayınlanmasına onay verir. Birbiri ile uyumsuz düzenleme önerileri söz konusu olur ise yazar(lar)ın gerekçeli açıklamalarını da göz önüne alarak nihai kararı verme yetkisine sahiptir.

Hakemler makaleleri her türlü toplumsal ayrımcılık ve önyargılardan uzak olarak ele alırlar. Değerlendirmelerinin sonucunda nesnel bir yargıya varmalı ve bunu gerekçeleriyle açıklamalıdır. Raporlarının yazar(lar) için geliştirici olacak değerlendirmeler ve eleştiriler içermesine özen göstermelidirler.

Gönderilmiş yazılara ilişkin tüm bilginin gizli tutulmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdır.

Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

YAZARLARA BİLGİ

Hakemler başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kendileri için makalelerin kopyalarını çıkarmalarına izin verilmez ve editörün izni olmadan değerlendirme için gelen makaleleri başkasına veremezler.

Hakem raporları yazar ve editörün izni olmadan basılamaz ve açıklanamaz.

Bazı durumlarda editörün kararıyla, ilgili hakemlerin makaleye ait değerlendirmeler aynı makaleyi değerlendiren diğer hakemlere gönderilerek hakemlerin bu süreçte aydınlatılması sağlanabilir. Bu durumda hakemlerin isimlerinin korunmasına özen gösterilir.

AÇIK ERIŞİM İLKESİ

Psikoloji Çalışmaları-Studies in Pscyhology, tüm içeriği okura ya da okurun dahil olduğu kuruma ücretsiz olarak sunulur. Okurlar, ticari amaç haricinde, yayıncı ya da yazardan izin almadan dergi makalelerinin tam metnini okuyabilir, indirebilir, kopyalayabilir, arayabilir ve link sağlayabilir. Bu BOAI açık erişim tanımıyla uyumludur.

ETİK

Yayın Etiği

Psikoloji Çalışmaları - Studies in Pscyhology, yayın etiğinde en yüksek standartlara bağlıdır ve Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkelerini benimser; Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing başlığı altında ifade edilen ilkeler için adres: <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

Gönderilen tüm makaleler orijinal, yayınlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecinde olmamalıdır. Her bir makale editörlerden biri ve en az iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilir. İntihal, duplikasyon, sahte yazarlık/inkar edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi, etik dışı davranışlar olarak kabul edilir.

Kabul edilen etik standartlara uygun olmayan tüm makaleler yayından çıkarılır. Buna yayından sonra tespit edilen olası kuraldışı, uygunsuzluklar içeren makaleler de dahildir.

Ayrıca Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği de dikkate alınır. Türk Psikologlar Derneği üyesi olan yazarlar aynı zamanda Türk Psikologlar Derneği Etik Kuruluna karşı da sorumludur.

Araştırma Etiği

Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology araştırma etiğinde en yüksek standartları gözetir ve aşağıda tanımlanan uluslararası araştırma etiği ilkelerini benimser. Makalelerin etik kurallara uygunluğu yazarların sorumluluğundadır.

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- İnsan denekler ile yapılan deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluştan gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığının belirtilmesi gerekir.

YAZILARIN HAZIRLANMASI

Makale gönderimi online olarak ve <http://sp.istanbul.edu.tr> üzerinden yapılmalıdır. Gönderilen yazılar, yazının yayınlanmak üzere gönderildiğini ifade eden, makale türünü belirten ve makaleyle ilgili bilgileri içeren (bkz: Son Kontrol Listesi) bir mektup; yazının elektronik formunu içeren Microsoft Word 2003 ve üzerindeki versiyonları ile yazılmış elektronik dosya ve tüm yazarların imzaladığı Telif Hakkı Devir Formu eklenerek gönderilmelidir.

1. Web sayfası üzerinden başvuruyu gerçekleştiren yazar, değerlendirme ve yayın süreci boyunca iletişim kurulacak kişidir.
2. Makale taslağının hazırlanışı için MS Office Word programı ve .doc ya da .docx dosya formatı kullanılmalıdır. Tüm taslak; A4 sayfa boyutlarında, kenar boşlukları 3'er cm, yazı tipi 12 punto büyüklüğünde Times New Roman ve çift satır aralığı olacak şekilde düzenlenmelidir.
3. Makale taslağı -yazar(lar)a dair hiçbir kişisel bilgi bulunmamasına özen gösterilerek- şu sırayla hazırlanmalıdır:
 - 3.1. İlk sayfada en fazla 300 kelimelik bir makale özeti ve özetin altında 3-6 adet anahtar kelime olmalıdır.
 - 3.2. İkinci sayfada İngilizce özet ve anahtar kelimeler yer almalıdır.

- 3.3. Üçüncü sayfada 800-950 kelimelik İngilizce genişletilmiş özet yer almalıdır. İngilizce genişletilmiş özet Türkçe makaleler için zorunludur. İngilizce makaleler için genişletilmiş özet istenmez.
- 3.4. Geniş özeti takiben yeni sayfadan itibaren makalenin ana metni, makalenin başlığıyla başlamalıdır. Başlığın altına parantez içinde kısa başlık yazılmalıdır.
- 3.5. Araştırma makaleleri giriş, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir. Giriş bölümüne ayrıca giriş başlığı yazılmasına gerek bulunmamaktadır.
- 3.6. Derleme makalelerde konunun çerçevesini çizen bir giriş bölümü (giriş başlığı yazılmaksızın) ve bir tartışma bölümü yer almalıdır.
- 3.7. Bunların dışında yazar(lar), metnin akışında uygun gördükleri gibi başlık ve alt başlıklar oluşturabilir. Başlıklandırmada numara ya da harf sistemi kullanılmamalı, bunun yerine APA 6 versiyonundaki başlıklandırma sisteminden yararlanılmalıdır.
- 3.8. Ana metin içinde şekil ve tabloların yer alması gereken yerler, şekil ve tablo numaraları belirtilerek işaretlenmelidir (“Şekil 3. Buraya Yerleştirilmelidir” gibi). Tablolar APA 6 formatına göre hazırlanmalıdır.
- 3.9. Ana metinden sonra kaynakça kısmı ayrı bir sayfada başlamalıdır. Kaynakça, APA 6 formatı uyarınca düzenlenmeli ve dikkatlice kontrol edilmelidir. Kaynaklar, yazar soy ismine göre alfabetik sırayla sıralanmalıdır. Kaynakçada geçen her kaynak ana metinde, ana metinde geçen her atıf kaynakçada yer almalıdır.
- 3.10. Kaynakçadan sonra her biri ayrı bir sayfada olmak üzere sırasıyla şekil ve tablolar -başlıkları ve varsa açıklamalarıyla birlikte- yer almalıdır.
4. Makale taslağında Word programının “yazım denetimi” dışında -özellikle otomatik numaralandırma gibi- hiçbir otomatik metin düzenleme özelliği kullanılmamalıdır.
5. Makalelerin hakem sürecinden geçtikten sonraki nihai hali yayınlanmak üzere yukarıda açıklandığı gibi düzenlenmelidir. Özetten önce, bir kapak sayfasına makalenin başlığı, yazar(lar) ın ismi(isimleri), unvanları, kurum bilgileri, telefon, faks numaraları, e-mail adresleri eklenmelidir. Yazarların var ise teşekkür gibi notları dipnot olarak eklenerek Word belgesi şeklinde doğrudan baş editöre gönderilmelidir.
6. Yayın evinden gelen yayın öncesi onay kopyası, iletilen yazarla paylaşılr ve belirtilen süre içinde kontrol edilip dizgi hataları varsa rapor edilmesi istenir. Yazar(lar)ın kontrol ettiği bu kopya, dizgi hataları varsa düzeltildikten sonra editoryal ekibin son onayından geçerek yayınlanır.
7. Psikolojide ya da yakın alanlarda akademik çalışmalar yapmış tüm öğretim üyeleri Psikoloji Çalışmaları'nın hakemi olabilir. Hakemlik başvurusu için akademik özgeçmişinizi, baş editöre (psikolojicalismalari@gmail.com) gönderebilirsiniz.

Referans Stili ve Formatı

Psikoloji Çalışmaları-Studies in Pscyhology, metin içi alıntılama ve kaynak gösterme için APA (American Psychological Association) kaynak stilinin 6. edisyonunu benimser. APA 6. Edisyon hakkında bilgi için:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org/>

Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynaklar aşağıdaki örneklerdeki gibi gösterilmelidir.

Metin İçinde Kaynak Gösterme

Kaynaklar metinde parantez içinde yazarların soyadı ve yayın tarihi yazılarak belirtilmelidir. Birden fazla kaynak gösterilecekse kaynaklar arasında (;) işareti kullanılmalıdır. Kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Örnekler:

Birden fazla kaynak;

(Esin ve ark., 2002; Karasar 1995)

Tek yazarlı kaynak;

(Akyolcu, 2007)

İki yazarlı kaynak;

(Sayiner ve Demirci, 2007, s. 72)

Üç, dört ve beş yazarlı kaynak;

Metin içinde ilk kullanımda: (Ailen, Ciambriune ve Welch 2000, s. 12–13) Metin içinde tekrarlayan kullanımlarda: (Ailen ve ark., 2000)

Altı ve daha çok yazarlı kaynak;

(Çavdar ve ark., 2003)

Kaynaklar Bölümünde Kaynak Gösterme

Kullanılan tüm kaynaklar metnin sonunda ayrı bir bölüm halinde yazar soyadlarına göre alfabetik olarak numaralandırılmadan verilmelidir.

Kaynak yazımı ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

Kitap

a) Türkçe Kitap

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8.bs). Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

b) Türkçeye Çevrilmiş Kitap

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* (A. Kotil, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

c) Editörlü Kitap

Ören, T., Üney, T. ve Çölkesen, R. (Ed.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

d) Çok Yazarlı Türkçe Kitap

Tonta, Y., Bitirim, Y. ve Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme*. Ankara: Total Bilişim.

e) İngilizce Kitap

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

f) İngilizce Kitap İçerisinde Bölüm

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

g) Türkçe Kitap İçerisinde Bölüm

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi. M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi kitabı* içinde (s. 233–263). Bursa: Dora Basım Yayın.

h) Yayımcının ve Yazarın Kurum Olduğu Yayın

Türk Standartları Enstitüsü. (1974). *Adlandırma ilkeleri*. Ankara: Yazar.

Makale

a) Türkçe Makale

Mutlu, B. ve Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 15(60), 179–182.

b) İngilizce Makale

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

c) Yediden Fazla Yazarlı Makale

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

d) DOI'si Olmayan Online Edinilmiş Makale

Al, U. ve Doğan, G. (2012). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü tezlerinin atf analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26, 349–369. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/>

e) DOI'si Olan Makale

Turner, S. J. (2010). Website statistics 2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

f) Advance Online Olarak Yayımlanmış Makale

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

g) Popüler Dergi Makalesi

Semerçioğlu, C. (2015, Haziran). Sıradanlığın rayihası. *Sabit Fikir*, 52, 38–39.

Tez, Sunum, Bildiri**a) Türkçe Tezler**

Sarı, E. (2008). *Kültür kimlik ve politika: Mardin'de kültürlerarasılık*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

b) Ticari Veritabanında Yer Alan Yüksek Lisans Ya da Doktora Tezi

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9943436)

c) Kurumsal Veritabanında Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Yaylalı-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from: Retrieved from <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

d) Web'de Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

e) Dissertations Abstracts International'da Yer Alan Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

f) Sempozyum Katkısı

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B., & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at American Psychological Association meeting, Orlando, FL.

g) Online Olarak Erişilen Konferans Bildiri Özeti

Çınar, M., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015, Şubat). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme* [Öz]. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://ab2015.anadolu.edu.tr/index.php?menu=5&submenu=27>

h) Düzenli Olarak Online Yayınlanan Bildiriler

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593-12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

i) Kitap Şeklinde Yayınlanan Bildiriler

Schneider, R. (2013). Research data literacy. S. Kurbanoğlu ve ark. (Ed.), *Communications in Computer and Information Science: Vol. 397. Worldwide Communalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice* içinde (s. 134-140). Cham, İsviçre: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0>

j) Kongre Bildirisi

Çepni, S., Bacanak A. ve Özsevgeç T. (2001, Haziran). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Diğer Kaynaklar

a) Gazete Yazısı

Toker, Ç. (2015, 26 Haziran). 'Unutma' notları. *Cumhuriyet*, s. 13.

b) Online Gazete Yazısı

Tamer, M. (2015, 26 Haziran). E-ticaret hamle yapmak için tüketiciyi bekliyor. *Milliyet*. Erişim adresi: <http://www.milliyet.com.tr>

c) Web Page/Blog Post

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepf: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

d) Online Ansiklopedi/Sözlük

Bilgi mimarisi. (2014, 20 Aralık). Wikipeidi içinde. Erişim adresi: http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi_mimarisi
Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

e) Podcast

Radyo ODTÜ (Yapımcı). (2015, 13 Nisan). *Modern sabahlar* [Podcast]. Erişim adresi: <http://www.radyoodtu.com.tr/>

f) Bir Televizyon Dizisinden Tek Bir Bölüm

Shore, D. (Senarist), Jackson, M. (Senarist) ve Bookstaver, S. (Yönetmen). (2012). Runaways [Televizyon dizisi bölümü]. D. Shore (Baş yapımcı), *House M.D.* içinde. New York, NY: Fox Broadcasting.

g) Müzik Kaydı

Say, F. (2009). Galata Kulesi. *İstanbul senfonisi* [CD] içinde. İstanbul: Ak Müzik.

SON KONTROL LİSTESİ

Aşağıdaki listede eksik olmadığından emin olun:

- Editöre mektup
 - Makalenin türü
 - Başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu bilgisi
 - Sponsor veya ticari bir firma ile ilişkisi (varsa belirtiniz)
 - İstatistik kontrolünün yapıldığı (araştırma makaleleri için)
 - İngilizce yönünden kontrolünün yapıldığı
 - Yazarlara Bilgide detaylı olarak anlatılan dergi politikalarının gözden geçirildiği
 - Kaynakların APA6'ya göre belirtildiği

- Telif Hakkı Devir Formu
- Daha önce basılmış materyal (yazı-resim-tablo) kullanılmış ise izin belgesi
- Makale kapak sayfası:
 - Makalenin kategorisi
 - Makalenin Türkçe ve İngilizce başlığı
 - Yazarların ismi soyadı, unvanları ve bağlı oldukları kurumlar (üniversite ve fakülte bilgisinden sonra şehir ve ülke bilgisi de yer almalıdır), e-posta adresleri
 - Sorumlu yazarın e-posta adresi, açık yazışma adresi, iş telefonu, GSM, faks nosu
 - Tüm yazarların ORCID'leri
- Makale ana metni dosyasında olması gerekenler:
 - Makalenin Türkçe ve İngilizce başlığı
 - Özetler 200-300 kelime Türkçe ve 200-300 kelime İngilizce
 - Anahtar Kelimeler: 3-6 adet Türkçe ve 3-6 adet İngilizce
 - Makale Türkçe ise, İngilizce genişletilmiş Özet (Extended Abstract) 600-800 kelime
 - Makale ana metin bölümleri
 - Teşekkür (varsa belirtiniz)
 - Kaynaklar
 - Tablolar-Resimler, Şekiller (başlık, tanım ve alt yazılarıyla)

İLETİŞİM İÇİN:

Baş Editör : Doç. Dr. İlknur Özalp Türetgen
ilknuroz@istanbul.edu.tr
sp@istanbul.edu.tr

Yönetici Editörler : Büşra Alparslan
busra.alparslan@istanbul.edu.tr
Nermin Taşkale
nermin.taskale@istanbul.edu.tr

Tel : + 90 212 455 57 00
Adres : İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü
İstanbul Üniversitesi
Ordu Cad. No. 196,
34459 Laleli
İstanbul - Türkiye

DESCRIPTION

Studies in Pscyhology-Psikoloji Çalışmaları is an open access, peer-reviewed, scholarly, international journal published biannually in June and December. It has been an official publication of by Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Pscyhology since 1956. The manuscripts submitted for publication in the journal must be scientific and original work in Turkish or English.

AIM AND SCOPE

Studies in Pscyhology-Psikoloji Çalışmaları aims to be a platform that enables knowledge generated within the fundamental and applied fields of psychology support each other. Within this frame, it welcomes both research articles from all sub fields of psychology and inter disciplinary studies covering fields such as cognitive sciences, neurology, genetics, psychiatry, geriatry, educationinal sciences, communication sciences and antropology.

The target group of the journal consists of academicians, researchers, professionals, students, related professional and academic bodies and institutions.

EDITORIAL POLICIES AND PEER REVIEW PROCESS

Publication Policy

The journal gives priority to empirical research articles using quantitative or qualitative methods. Besides, it includes review articles and book reviews. The subjects covered in the manuscripts submitted to the Journal for publication must be in accordance with the aim and scope of the journal.

LANGUAGE

The language of the journal is both Turkish and British English.

General Principles

- 1- Only those manuscripts that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation. Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by editor-in-chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope.
- 2- Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by editor-in-chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope.

- 3- Changing the name of an author (omission, addition or order) in manuscript submitted to the Journal requires written permission of all declared authors.
- 4- Submitted manuscript which is conformed with the scientific standards and principles of formatting is sent to peer review. Manuscript considered non-conforming is returned to the author(s) and revision is requested. In case that the author(s) resubmits the manuscript having done all the required revisions, peer review process starts once again. Decision regarding all these editorial processes belong to the editor(s) or editorial board when regarded necessary.
- 5- Double blind peer review is used.
- 6- All the rights of the published articles, pictures and photos belong to the Journal.
- 7- Rejected manuscripts, pictures and photos are not returned to author(s).
- 8- In case that the submitted manuscript was presented as a conference proceeding or produced from a master thesis or doctoral dissertation, it should be indicated in the footnote by the author. If the data in the manuscript was used in a previously published article, it must be indicated as well.
- 9- Copyright of the article accepted for publication by the Editorial Board belongs to Istanbul University, Faculty of Letters; the manuscripts cannot be published anywhere else. Authors are not paid for the rights of their article.

Author Responsibilities

It is authors' responsibility to ensure that the manuscript is in accordance with scientific and ethical standards and rules. Submitting their manuscripts, authors are deemed to ensure that submitted work is original and certify that the manuscript has not previously been published elsewhere or is not currently being considered for publication elsewhere, in any language.

Copyright material (e.g. tables, figures or extensive quotations) must be reproduced only with appropriate permission and acknowledgement. It is authors' responsibility to get necessary permissions. Applicable copyright laws and conventions must be followed.

The author(s) of the original research articles is defined as a person who is significantly involved in "conceptualization and design of the study", "collecting the data", "analyzing the data", "writing the manuscript", "reviewing the manuscript with a critical perspective" and "planning/conducting the study of the manuscript and/or revising it". All the authors of a submitted manuscript must have direct scientific and academic contribution to the manuscript. The author(s) must meet all these criteria described above.

Fund raising, data collection or supervision of the research group are not sufficient roles to be accepted as an author. The individuals who do not meet the authorship criteria but contributed to the study must take place in the acknowledgement section. Individuals providing technical support, assisting writing, providing a general support, providing material or financial support are examples to be indicated in acknowledgement section.

INFORMATION FOR AUTHORS

The order of names in the author list of an article must be a co-decision and it must be indicated in the signed Copyright Transfer Form. If not indicated, alphabetical order according to surnames is used. All authors must disclose all issues concerning financial relationship and conflict of interest that may potentially influence the results of the research or scientific judgment.

Author(s) are to take into consideration the required revisions in accordance with the review reports sent by the editor. Author(s) must send the rearranged article to the editor together with the list of done/undone revisions writing the reasons.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published paper, it is the author's obligation to promptly cooperate with the Editor-in-Chief to provide retractions or corrections of mistakes.

Responsibility for the Editor, Reviewers and Review Process

Editors evaluate manuscripts for their scientific content without regard to all kinds of discrimination and prejudice. They are responsible for providing a fair double-blind peer review of the submitted articles for publication.

Editor(s) ensures that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential before publishing. Editor(s) is obliged to keep the unaccepted manuscripts, the decisions about the manuscripts and the reports providing the basis for the decisions, confidential, and not to disclose to anybody, except the board members of Studies in Psychology, these information.

Editor(s) has the full authority to assign a reviewer and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the Journal. Editor(s) does not allow any conflicts of interest between the authors, and reviewers.

In case that the manuscript is in line with the general scientific and formal principles, editor(s) presents the submitted manuscript to at least two national and/or international reviewers. If the reviewers have conflict of judgement, the editor(s) assigns a third reviewer. Editor(s) accepts the manuscript for publication after author(s) does the revisions considered necessary by the reviewers. In case that there is conflict between the revisions suggested by the reviewers, the editor(s) carries the authority to make the final decision taking into consideration the reasoned explanations of the authors.

Reviewers evaluate manuscripts based on content without regard to all kinds of discrimination and prejudice. They must reach an objective judgment as a result of their reviews and justify it. They must be careful that their reports include constructive criticism and review for authors.

They must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the Editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

INFORMATION FOR AUTHORS

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the Editor and excuse himself from the review process.

The reviewers cannot discuss the manuscripts with other persons. The reviewers are not allowed to have copies of the manuscripts for personal use and they cannot share manuscripts with others without permission of the editor.

Unless the authors and editor permit, the reviews of referees cannot be published or disclosed.

In particular situations, the editor may share the review of one reviewer with other reviewers to clarify a particular point. The anonymity of the referees is important.

OPEN ACCESS STATEMENT

Studies in Psychology-Psikoloji Çalışmaları is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, print, search, or link to the full texts of the articles in this journal without asking prior permission from the publisher or the author. This is in accordance with the BOAI definition of open access.

ETHICS

Standards and Principles of Publication Ethics

Studies in Psychology - Psikoloji Çalışmaları is committed to upholding the highest standards of publication ethics and pays regard to Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing published by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ), the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), and the World Association of Medical Editors (WAME) on <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

All submissions must be original, unpublished (including as full text in conference proceedings), and not under the review of any other publication synchronously. Each manuscript is reviewed by one of the editors and at least two referees under double-blind peer review process. Plagiarism, duplication, fraud authorship/denied authorship, research/data fabrication, salami slicing/salami publication, breaching of copyrights, prevailing conflict of interest are unethical behaviors.

All manuscripts not in accordance with the accepted ethical standards will be removed from the publication. This also contains any possible malpractice discovered after the publication. In accordance with the code of conduct we will report any cases of suspected plagiarism or duplicate publishing.

Additionally, Ethics Codes of Turkish Psychological Association is taken into consideration. Authors who are members of Turkish Psychological Association are accountable to the Ethical Committee of Turkish Psychological Association.

Research Ethics

Studies in Pscyhology - Psikoloji Çalışmaları adheres to the highest standards in research ethics and follows the principles of international research ethics as defined below. The authors are responsible for the compliance of the manuscripts with the ethical rules.

- Principles of integrity, quality and ransparency should be sustained in designing the research, reviewing the design and conducting the research.
- The research team and participants should be fully informed about the aim, methods, possible uses and requirements of the research and risks of participation in research.
- The confidentiality of the information provided by the research participants and the confidentiality of the respondents should be ensured. The research should be designed to protect the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily, not under any coercion.
- Any possible harm to participants must be avoided. The research should be planned in such a way that the participants are not at risk.
- The independence of research must be clear; and any conflict of interest or must be disclosed.
- In experimental studies with human subjects, written informed consent of the participants who decide to participate in the research must be obtained. In the case of children and those under wardship or with confirmed insanity, legal custodian's assent must be obtained.
- If the study is to be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization.
- In studies with human subject, it must be noted in the method's section of the manuscript that the informed consent of the participants and ethics committee approval from the institution where the study has been conducted have been obtained.

MANUSCRIPT ORGANIZATION AND FORMAT

Manuscript is to be submitted online via <http://sp.istanbul.edu.tr> and it must be accompanied by a cover letter indicating that the manuscript is intended for publication, specifying the article category (i.e. research article, review etc.) and including information about the manuscript (see the Submission Checklist). In addition, Copyright Transfer Form that has to be signed by all authors must be submitted.

1. The author who submitted the manuscript online becomes the corresponding author for the evaluation and publication process.
2. MS Office Word in either .doc or .docx file formats should be used for the manuscript preparation.

Entire manuscript should be A4 paper sized with 3 cm page margins, 12 pt. Times New Roman and double spaced.

3. Manuscript that does not include any author information should be prepared as follows:
 - 3.1. The first page should include a summary (at most 300 words) and 3-6 keywords beneath it.
 - 3.2. The second page should be composed of the English translation of abstract and keywords.
 - 3.3. The third page should include an extended abstract in English (800-950 words). Extended abstract in English is mandatory for the manuscripts in Turkish. It is not required for the manuscript is in English.
 - 3.4. The main text with title of the manuscript should start on the page following the abstracts/ extended abstract. Running head, in parentheses, should be written under title.
 - 3.5. Research articles should be composed of introduction, method, results and discussion sections. It is not necessary to put "introduction" heading in introduction section.
 - 3.6. Review papers should include an introduction section framing the issue (without an "introduction" heading) and a discussion section.
 - 3.7. The author(s) may create additional sub/headings that they found useful. Letters or numbers must not be used for heading. APA Style 6th edition's heading system should be utilized.
 - 3.8. The placement of tables and figures should be stated in main text with specific mention to its number (For instance, "Figure 3 should be placed here."). Tables should be prepared in line with the APA 6th edition guideline.
 - 3.9. References section must start on a separate page following main text. References must be in line with APA 6th edition guidelines and must be carefully checked. References must be ordered alphabetically by the author last names. Any reference in references section must have been mentioned in main text and any citation in main text must be mentioned in references section.
 - 3.10. Figures and tables, respectively, should be placed on separate pages following references section with any titles and explanations if it exists.
4. Any text editing except MS Word auto-check must not be used throughout the manuscript preparation (especially automatic numbering must not be used).
5. The final edition of the manuscript after peer-review process must be organized for publication as explained above. A cover page having the fully descriptive title of the manuscript and, affiliation, title, e-mail address, postal address, phone and fax number of the author(s) must be added before abstract section. The note(s) of the author(s), such as acknowledgements, if any, should be added as a footnote as well. The resulting Word document should be directly sent to the editor-in-chief.
6. The pre-publish confirmation copy that was sent from the publisher is shared with the corresponding author. It is requested to be checked by author(s) within the highlighted timespan. Any possible typesetting errors should be reported. This latest copy that was checked by the author(s) is published after the correction of typesetting errors, if any, following the final confirmation of the editorial team.
7. Every academician who has studied in psychology or related fields may be a reviewer of the Studies in Psychology. You may send your academic CV to editor-in-chief (psikolojicalismalari@gmail.com) to apply to be a reviewer.

Reference Style and Format

Studies in Psychology- Psikoloji Çalışmaları complies with APA (American Psychological Association) style 6th Edition for referencing and quoting. For more information:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org>

Citations in the Text

Citations must be indicated with the author surname and publication year within the parenthesis.

If more than one citation is made within the same parenthesis, separate them with (;).

Samples:

More than one citation;

(Esin et al., 2002; Karasar, 1995)

Citation with one author;

(Akyolcu, 2007)

Citation with two authors;

(Sayiner & Demirci, 2007)

Citation with three, four, five authors;

First citation in the text: (Ailen, Ciambur, & Welch, 2000) Subsequent citations in the text: (Ailen et al., 2000)

Citations with more than six authors;

(Çavdar et al., 2003)

Citations in the Reference

All the citations done in the text should be listed in the References section in alphabetical order of author surname without numbering. Below given examples should be considered in citing the references.

Basic Reference Types

Book

a) Turkish Book

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8th ed.) [Preparing research reports]. Ankara, Turkey: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

b) Book Translated into Turkish

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* [Mindsets] (A. Kotil, Trans.). İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.

c) Edited Book

Ören, T., Üney, T., & Çölkesen, R. (Eds.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi* [Turkish Encyclopedia of Informatics]. İstanbul, Turkey: Papatya Yayıncılık.

d) Turkish Book with Multiple Authors

Tonta, Y., Bitirim, Y., & Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme* [Performance evaluation in Turkish search engines]. Ankara, Turkey: Total Bilişim.

e) Book in English

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

f) Chapter in an Edited Book

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

g) Chapter in an Edited Book in Turkish

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi [Organization culture: Its functions, elements and importance in leadership and business management]. In M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi* [Organization sociology] (pp. 233–263). Bursa, Turkey: Dora Basım Yayın.

h) Book with the same organization as author and publisher

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American psychological association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Article

a) Turkish Article

Mutlu, B., & Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri [Source and intervention reduction of stress for parents whose children are in intensive care unit after surgery]. *Istanbul University Florence Nightingale Journal of Nursing*, 15(60), 179–182.

b) English Article

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

c) Journal Article with DOI and More Than Seven Authors

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

d) Journal Article from Web, without DOI

Sidani, S. (2003). Enhancing the evaluation of nursing care effectiveness. *Canadian Journal of Nursing Research*, 35(3), 26-38. Retrieved from <http://cjr.mcgill.ca>

e) Journal Article with DOI

Turner, S.J. (2010). Website statistics 2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

f) Advance Online Publication

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

g) Article in a Magazine

Henry, W. A., III. (1990, April 9). Making the grade in today's schools. *Time*, 135, 28–31.

Doctoral Dissertation, Master's Thesis, Presentation, Proceeding**a) Dissertation/Thesis from a Commercial Database**

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9943436)

b) Dissertation/Thesis from an Institutional Database

Yaylı-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from Retrieved from: <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

c) Dissertation/Thesis from Web

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

d) Dissertation/Thesis abstracted in Dissertations Abstracts International

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

e) Symposium Contribution

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B., & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

f) Conference Paper Abstract Retrieved Online

Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

g) Conference Paper - In Regularly Published Proceedings and Retrieved Online

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

h) Proceeding in Book Form

Parsons, O. A., Pryzwansky, W. B., Weinstein, D. J., & Wiens, A. N. (1995). Taxonomy for psychology. In J. N. Reich, H. Sands, & A. N. Wiens (Eds.), *Education and training beyond the doctoral degree: Proceedings of the American Psychological Association National Conference on Postdoctoral Education and Training in Psychology* (pp. 45–50). Washington, DC: American Psychological Association.

i) Paper Presentation

Nguyen, C. A. (2012, August). *Humor and deception in advertising: When laughter may not be the best medicine*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

Other Sources

a) Newspaper Article

Browne, R. (2010, March 21). This brainless patient is no dummy. *Sydney Morning Herald*, 45.

b) Newspaper Article with no Author

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure.(1993, July 15). *The Washington Post*, p. A12.

c) Web Page/Blog Post

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

d) Online Encyclopedia/Dictionary

Ignition. (1989). In *Oxford English online dictionary* (2nd ed.). Retrieved from <http://dictionary.oed.com>

Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

e) Podcast

Dunning, B. (Producer). (2011, January 12). *inFact: Conspiracy theories* [Video podcast]. Retrieved from <http://itunes.apple.com/>

f) Single Episode in a Television Series

Egan, D. (Writer), & Alexander, J. (Director). (2005). Failure to communicate. [Television series episode]. In D. Shore (Executive producer), *House*; New York, NY: Fox Broadcasting.

g) Music

Fuchs, G. (2004). Light the menorah. On *Eight nights of Hanukkah* [CD]. Brick, NJ: Kid Kosher.

SUBMISSION CHECKLIST

Ensure that the following items are present:

- Cover letter to the editor
 - The category of the manuscript
 - Confirming that “the paper is not under consideration for publication in another journal”.
 - Including disclosure of any commercial or financial involvement.
 - Confirming that the statistical design of the research article is reviewed.
 - Confirming that last control for fluent English was done.
 - Confirming that journal policies detailed in Information for Authors have been reviewed.
 - Confirming that the references cited in the text and listed in the references section are in line with APA 6.

INFORMATION FOR AUTHORS

- Copyright Transfer Form
- Permission of previous published material if used in the present manuscript
- Title page
 - The category of the manuscript
 - The title of the manuscript both in Turkish and in English
 - All authors' names and affiliations (institution, faculty/department, city, country), e-mail addresses
 - Corresponding author's email address, full postal address, telephone and fax number
 - ORCID's of all authors.
- Main Manuscript Document:
 - The title of the manuscript both in Turkish and in English
 - Abstracts (200-300 words) both in Turkish and in English
 - Key words: 3 to 6 words both in Turkish and in English
 - Extended Abstract (600-800 words) in English (only for Turkish articles)
 - Main article sections
 - Acknowledgement (if exists)
 - References
 - All tables, illustrations (figures) (including title, description, footnotes)

CONTACT INFO

Editor : Assoc. Prof. Dr. İlknur Özalp Türetgen
ilknuroz@istanbul.edu.tr
sp@istanbul.edu.tr

Managing Editors: Büşra Alparslan
busra.alparslan@istanbul.edu.tr
Nermin Taşkale
nermin.taskale@istanbul.edu.tr

Phone : + 90 212 455 57 00
Address : Istanbul University
Faculty of Letters
Department of Psychology
Ordu Cad. No. 196,
34459 Laleli
Istanbul - Turkey

TELİF HAKKI DEVİR FORMU / COPYRIGHT TRANSFER FORM

İstanbul Üniversitesi
Istanbul UniversityPsikoloji Çalışmaları
Studies in PsychologyTelif Hakkı Devir Formu
Copyright Transfer Form

Sorumlu yazar Responsible/Corresponding author	
Makalenin başlığı Title of manuscript	
Kabul Tarihi Acceptance date	
Yazarların listesi List of authors	

Sıra No	Adı-Soyadı Name - Surname	E-Posta E-mail	İmza Signature	Tarih Date
1				
2				
3				
4				
5				

Makalenin türü (Araştırma makalesi, Derleme, Kısa bildiri, v.b.) Manuscript Type (Research Article, Review, Short communication, etc.)	
--	--

Sorumlu yazarın, Responsible/Corresponding author's,	
--	--

Çalıştığı kurum	(University/company/institution)
Posta adresi	(Address)
e-posta	(e-mail)
Telefon no; GSM	(Phone / mobile phone)

Yazarlar kabul ederler:
Sunulan makalenin yazar(lar)ın orijinal çalışması olduğunu ve intihal yapmadıklarını, Tüm yazarların bu çalışmaya aslı olarak katılmış olduklarını ve bu çalışma için her türlü sorumluluğu aldıklarını, Tüm yazarların sunulan makalenin son halini gördüklerini, onayladıklarını ve başvurdularını Makalenin başka bir yerde basılmadığını veya basılmak için sunulmadığını, Makalede bulunan metnin, şekillerin ve dökümanların diğer şahıslara ait olan Telif Haklarını ihlal etmediğini kabul ve taahhüt ederler. Sunulan makale üzerindeki mali haklarını, özellikle işleme, çoğaltma, temsil, basım, yayım, dağıtım ve İnternet yoluyla iletim de dahil olmak üzere her türlü umuma iletim haklarını İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ yetkili makamlarınca sınırsız olarak kullanılmak üzere İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'ne devretmeyi kabul ve taahhüt ederler. Buna rağmen yazarların veya varsa yazarların işverenin patent hakları, yazar(lar)ın gelecekte kitaplarında veya diğer çalışmalarında makalenin tümünü ücret ödemeksizin kullanma hakkı makaleyi satmamak koşuluyla kendi amaçları için çoğaltma hakkı gibi fikri mülkiyet hakları saklıdır. Bununla beraber yazar(lar) makaleyi çoğaltma, postayla veya elektronik yolla dağıtım hakkına sahiptir. Makalenin herhangi bir bölümünün başka bir yayında kullanılmasına İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'nin yayıncı kuruluş olarak belirtilmesi ve Dergiye atıfta bulunulması şartıyla izin verilir. Atft yapılırken Dergi Adı, Makale Adı, Yazar(lar)ın Adı, Soyadı, Cilt No, Sayı No ve Yıl verilmelidir. Yayımlanan veya Yayına kabul edilmeden makalelerle ilgili dökümanlar (fotoğraf, orijinal şekil vb.) karar tarihinden başlamak üzere bir yıl süreyle İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'nce saklanır ve bu sürenin sonunda imha edilir. Ben/Biz, telif hakkı ihlali nedeniyle üçüncü şahıslarca istenecek hak talebi veya açılacak davalarda İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ve Dergi Editörlerinin hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederim/ederiz. Ayrıca Ben/Biz makalede hiçbir suç unsuru veya kanuna aykırı ifade bulunmadığını, araştırma yapılıncan kanuna aykırı herhangi bir malzeme ve yöntem kullanmadığını taahhüt ederim/ederiz. Bu telif hakkı formu tüm yazarlar tarafından imzalanmalıdır/onaylanmalıdır. Formun ayrı kopyaları (tamamlanmış olarak) farklı kurumlarda bulunan yazarlar tarafından sunulabilir. Ancak, tüm imzaların orijinal veya kantlanabilir onaylı olması gerekir.

The authors agree that
The manuscript submitted is his/her/their own original work and has not been plagiarized from any prior work, all authors participated in the work in a substantive way and are prepared to take public responsibility for the work, all authors have seen and approved the manuscript as submitted, the manuscript has not been published and is not being submitted or considered for publication elsewhere, the text, illustrations, and any other materials included in the manuscript do not infringe upon any existing copyright or other rights of anyone. Notwithstanding the above, the Contributor(s) or, if applicable the Contributor's Employer, retain(s) all proprietary rights other than copyright, such as patent rights; to use, free of charge, all parts of this article for the author's future works in books, lectures, classroom teaching or oral presentations, the right to reproduce the article for their own purposes provided the copies are not offered for sale. However, reproduction, posting, transmission or other distribution or use of the article or any material contained therein, in any medium as permitted hereunder, requires a citation to the Journal and appropriate credit to İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ as publisher, suitable in form and content as follows: Title of article, author(s), journal title and volume/issue, Copyright © year. All materials related to manuscripts, accepted or rejected, including photographs, original figures etc., will be kept by İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ for one year following the editor's decision. These materials will then be destroyed. I/We indemnify İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ and the Editors of the Journals, and hold them harmless from any loss, expense or damage occasioned by a claim or suit by a third party for copyright infringement, or any suit arising out of any breach of the foregoing warranties as a result of publication of my/our article. I/We also warrant that the article contains no libelous or unlawful statements and does not contain material or instructions that might cause harm or injury. This copyright form must be signed/ratified by all authors. Separate copies of the form (completed in full) may be submitted by authors located at different institutions; however, all signatures must be original and authenticated.

Sorumlu yazarın; Responsible/Corresponding author's;	İmza/Signature	Tarih/Date
	/...../.....