

Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

YEAR 2 (June 2020)

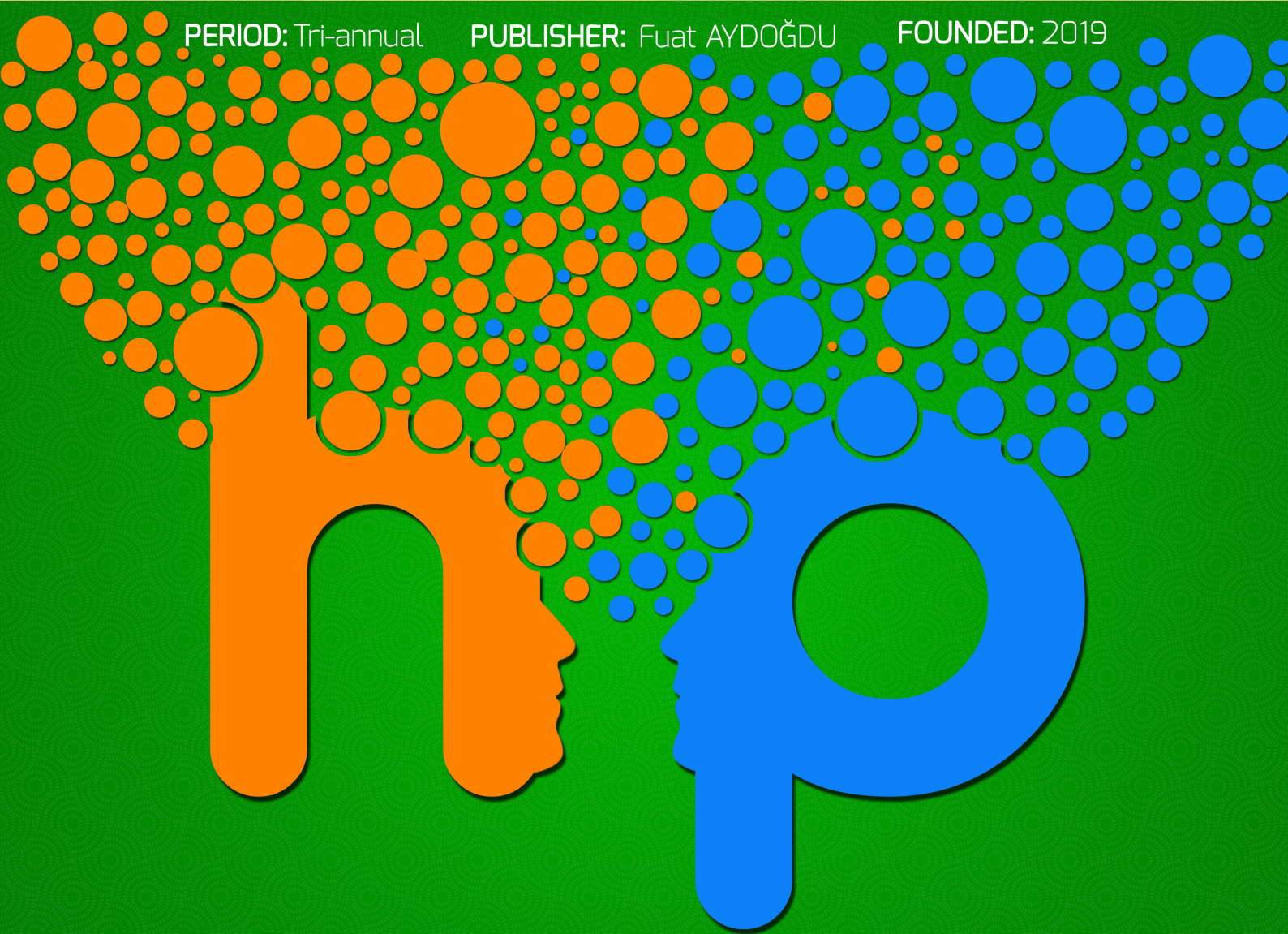
VOLUME 2

ISSUE 2

PERIOD: Tri-annual

PUBLISHER: Fuat AYDOĞDU

FOUNDED: 2019



e-ISSN : 2687-4229

WEB

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

e-MAIL

info@humanisticperspective.com



Bu sayı, Dr. Öğr. Üyesi Şirin BOZKURT'a ithaf edilmiştir.

Yayın Kurulumuzun değerli üyesi, bu sayımızdaki bir makalenin hakemi ve editörümüzün değerli hocası Dr. Öğr. Üyesi Şirin BOZKURT hocamız, geçirdiği kalp krizi sonucu 09.06.2020 tarihinde aramızdan ayrılmıştır.

*PDR ailesi olarak derin bir üzüntü içerisindeyiz.
SENİ UNUTMAYACAĞIZ, ŞİRİN HOCAM...*



BİLGİLENDİRME / INFORMATION

Humanistic Perspective, başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanında özgün çalışmalara, güncel yaklaşımlara ve araştırmalara yer veren alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmalarını değerlendirmek üzere dört ayda bir (Şubat, Haziran ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Humanistic Perspective Dergisi'nde yayımlanan tüm yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, ilk yayın hakları Humanistic Perspective'ye aittir. Yayımlanan yazılar eser sahibinin yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

Humanistic Perspective is an international peer-reviewed journal, appearing tri-annually (February, June and October), which publishes authentic articles, current approaches and researches in the field of psychology, sociology, educational sciences and psychology and especially psychological counseling and guidance. Its main aim is to access high quality studies prepared with a strong scientific approach. Authors assume the responsibility of the articles published in the Journal of Humanistic Perspective with regard to the style, content, scholarly value and legal aspects and grant the journal right of first publication. Published articles may not be duplicated, disseminated, or appropriated in whole or in part by others without the author's permission. The editorial board retains the sole right to decide whether or not publish the submitted materials.

Humanistic Perspective

Yayın Kurulu / Editorial Board



CİLT 2, SAYI 2 - HAZİRAN 2020

VOLUME 2, ISSUE 2 – JUNE 2020

Haziran 2020 Sayısı Editörü

Fuat AYDOĞDU
Psikolojik Danışman

+90 507 942 03 94

Email: info@humanisticperspective.com

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hp>

<https://www.humanisticperspective.com>

UYARI 1 - Bu dergide yer alan makalelerdeki görüşler, bu görüşlerden doğabilecek hukuki ve cezai sorumluluklar, varsa yazım eksiklikleri ve hataları makale sahiplerine ait olup **HUMANISTIC PERSPECTIVE** dergisini bağlamaz.

UYARI 2 - Dergide yayımlanan eserlerin telif hakları yazarlarına aittir. Bu nedenle **HUMANISTIC PERSPECTIVE** eserini yayımladığı yazara ücret ödemez. Yazardan izin alınmadan eserin çoğaltılması, basılması veya ticari amaçlar için kullanılması yasaktır. Lütfen yazar ile iletişime geçmek için iletişim bilgilerinin yer aldığı eserin ilk sayfasına bakınız



HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Atatürk Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET

Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Hakan SARIÇAM

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Halis SAKIZ

Mardin Artuklu Üniversitesi / Psikoloji

Doç. Dr. Arkun TATAR

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi / Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Selami TANRIVERDİ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM

Muş Alparslan Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan SEÇİM

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Şirin BOZKURT

Giresun Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Zöhre KAYA

Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEVİK

Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık



HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

DİĞER KURULLAR / OTHER BOARDS

Editör / Editor

Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU

Sayı Editörü / Issue Editor

Editör Yardımcıları

Dr. Öğrt. Üyesi Celal ÖNEY

Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü

İletişim Sorumlusu / Correspondents

Fuat AYDOĞDU

Psikolojik Danışman

Dr. Öğrt. Üyesi Celal ÖNEY

Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü

Sekreteryaya / Secretariat

Caner ÖZBAY

Öğretmen

Mizanpaj ve Dizgi / Layout and Design

Fuat AYDOĞDU



HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

SAYI HAKEMLER/ ISSUE REFEREES

Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET
Marmara Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Firdavs SAVİ ÇAKAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Neylan ZİYALAR
İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa
Sosyal Bilimler

Doç. Dr. Sevcan KARAKOÇ DEMİRKAYA
İstanbul Gelişim Üniversitesi
Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Öğr. Gör. Dr. Esra BAKİLER
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Fatıma Firdavs ADAM KARDUZ
Cumhuriyet Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Gürcan SEÇİM
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi İpek OKKAY
İstanbul Ayyansaray Üniversitesi
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK
Cumhuriyet Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZER
Uşak Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor

Dr. Öğr. Üyesi Nevzat MUTLUTÜRK
Celal Bayar Üniversitesi
Sporda Psikososyal Alanlar

Dr. Öğr. Üyesi Şahide Güliz KOLBURAN
İstanbul Aydın Üniversitesi
Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Şirin BOZKURT
Giresun Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Zöbre KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık



HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

EDİTÖRDEN

Değerli Bilim İnsanları ve Okurlarımız,

Humanistic Perspective'nin yeni sayısında sizlerle tekrar buluşmanın heyecanı içerisindeyiz. İlk sayısını 2019 yılının Ekim ayında yayımladığımız dergimizin üçüncü sayısında da önceki sayılarda olduğu gibi güçlü bilimsel anlayışı temel ilkelerimizin merkezine yerleştirdik. Henüz sadece 3 yayın dönemini geride bıraktığımız bu süreçte dergimize gösterilen yoğun ilginin gün geçtikçe arttığını ve dergimizin iletişim adreslerinden aldığımız olumlu e-postalarla gücümüzün her yayın döneminde yenilendiğini belirtmek istiyorum.

Yayın hayatına yüksek bilimsel kriterleri referans olarak ve akademik alanda kendisine koyduğu hedefleri yükselterek devam eden dergimiz, Humanistic Perspective, ulusal ve uluslararası indekslerde taranarak her geçen gün keşfedilmektedir. Dergimize gönderilen her çalışma titizlikle incelenmekte ve yayımlanıncaya kadar her aşamada yazarlarına bilgi verilmektedir.

Dünyamızı ve ülkemizi etkileyen pandemi sürecinde bile dergimizin gelişmesine katkı sunan başta Yayın ve Danışma Kurulu üyelerimize, dergimize gönderilen makaleleri bilimsel anlayış, titizlik ile inceleyen ve değerli görüşleriyle makalelerimizi değerlendiren hakemlerimize, dergimize eserlerini gönderen yazarlarımıza, dergimizin siz değerli okurlarına ve son olarak dergimizin tüm çalışanlarına yürekten teşekkür ediyor, bu sayıyı Humanistic Perspective ailesinin bir bireyi olarak hepimiz adına sunmaktan gurur duyuyorum.

Bir sonraki sayımızda görüşmek dileğiyle...

Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU

Sayı Editörü / Issue Editor



HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi 53**
Developing A Psycho-Social Characteristics Scale For Gifted Secondary School Students and Examination of Psychometric Properties
- Lise Öğrencilerinde Karar Verme: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Başarı Yönelimlerine Göre Bir Değerlendirme 68**
Decision Making in High School Students: An Assessment in terms of Fear of Negative Evaluation and Achievement Goals
- Su Sporlarıyla Uğraşan Sporcuların Beş Faktör İlişlik Yapıları Ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki 81**
Relationship Between Five Factor Personality Structures And Anger Expression Styles Of Water Sports
- Pozitif Psikoloji: Tarihçe, Temel Kavramlar, Terapötik Süreç, Eleştiriler ve Katkıları. 108**
Positive Psychology: History, Basic Concepts, Therapeutic Process, Criticisms and Contributions
- Kişilerarası İlişkilerde Güven Düzeyi İle Travma Sonrası Hayata Küsmeye Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi..... 126**
Trauma with trust level in interpersonal relations the relationship between the coverage level to life investigation
- Adolescents' Parental Rejection Perceptions and The Attachment Styles as a Parameter of Tendency to Violence 143**
Ergenlerin Şiddet Eğilimi Parametresi Olarak Ebeveyn Reddi Algıları ve Bağlanma Stilleri
- Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sonrası 20-60 Yaş Arası Bireylerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 159**
Investigation of the Psychological Resilience of Individuals Between the ages of 20-60 After the Coronary Virus (Covid-19) Epidemic in Terms of Some Variables
- Lise Öğrencilerinde Anne Baba Tutumları Ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkide Yetkinlik Beklentilerinin Aracı Rolü 175**
The Mediating Role of Competence Expectations in the Relationship Between Parental Attitudes and Achievement Goal Orientations in High School Students
- Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akılcı Olmayan İnançlar..... 191**
Intolerance of Uncertainty and Irrational Beliefs as Predictors of Alexithymia Levels of Adolescents



Uzm. Psk. Dan.
Osman GÖNÜLTAŞ

Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye

E- Posta : ogonultasmlt@gmail.com

0000-0003-1904-5121

Doç. Dr.
Özlem TAGAY

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Burdur, Türkiye

E- Posta : ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr

0000-0002-9821-5960



Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 26.03.2020
Kabul/Accepted : 26.04.2020

Research Paper

Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle alan yazın taraması yapılarak üstün yeteneklilerin psiko-sosyal özellikleri ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta, Konya ve Burdur il merkezlerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 163 öğrenci oluşturmaktadır. Geliştirme çalışmasında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş, madde ayırıcılıkları belirlenmiş, Cronbach Alpha güvenirlik sayısı hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 55,30'u açıklanmıştır. Faktörlerin açıklanan varyansa katkıları ise “%11,91” ile “%17,85” arasında değişmektedir. Ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare ($\chi^2=248,71$, $sd=164$, $p=0.00$) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.052, CFI=.95, IFI=.95, AGFI=.85 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçek için dört faktörlü yapının uygun olduğu söylenebilir. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .78, “Sosyal Beceri” faktörü için .77, “Mükemmeliyetçilik” faktörü için .85, “Empati” faktörü için .66, “Kendine Güven” faktörü için .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için test tekrar test güvenirliği .71 ve ölçeğin bütünü için iki yarı test güvenirliği ise .73 bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, 20 madde ve 4 faktörden oluşan Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Üstün Yetenekliler, Sosyal Beceri, Mükemmeliyetçilik, Empati, Kendine Güven*

Developing A Psycho-Social Characteristics Scale For Gifted Secondary School Students and Examination of Psychometric Properties

ABSTRACT

The main aim of this study is to develop a scale to measure the psychosocial characteristics of gifted students. Firstly, in order to form the scale, literature review was made to define the conceptual framework related to psychosocial characteristics of gifted students. The work group of the study was 163 students from fifth, sixth, seventh and eighth grades attending Science and Arts centers in Isparta, Konya and Burdur. In the development phase of the study, exploratory and confirmatory factor analysis was applied, item discrimination was determined and Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated respectively. In consequence of exploratory factor analysis, 55.30% of the total variance was explained. The contribution of the factors to the explained variance varies between, “11.91%” and “17.85%”. In the confirmatory factor analysis conducted to confirm the four-factor structure of the scale, Chi-square value ($\chi^2 = 248.71$, $sd = 164$, $p = 0.00$) was found to be significant. On the other hand, compliance index values was found as RMSEA=.052, CFI=.95, IFI=.95, AGFI=.85. In the light of those values, it can be indicated that four-factor structure is appropriate for the scale. Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficients were .78 for the whole scale, and internal consistency coefficient for Social Skill factor was .77, Perfectionism factor was .85, Empathy factor was .66, Self-Confidence factor was .78 in the research. Test-retest reliability for the overall scale was .71, and two half-test reliability for the whole scale was .73. As a result of findings obtained from the research, it can be stated that Psycho-Social Characteristics Scale for Gifted Secondary School Students consisting of 20 items and 4 factors is valid and reliable.

Keywords: *Gifted Students, Social Skill, Perfectionism, Empathy, Self-Confidence*

GİRİŞ

Üstün yetenekli çocuklar gelecekte önemli bir lider, bilim insanı ve sanatçı olabilecek bireylerdir. Bu bireyler bir toplum için büyük bir fırsattır ve topluma her alanda yön verebilecek kişilerdir (Çelikten, 2017). Üstün yetenekli bireylerin bir toplum için faydalı olabilmesi için öncelikle sahip oldukları özelliklerinin bilinmesi gerekir (Çitil ve Ataman, 2018). Üstün yetenekliler, farklı yetenek alanında ya da zekâ olarak akranlarından üstün performans gösteren ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliğe sahip bireylerdir (Ataman, 2009). Başka bir tanımda ise, üstün yetenekli çocuk, akranlarından hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayan, farklı ilgi alanlarına sahip ve yüksek performans gösterebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (M.E.B. Bilsem Yönergesi, 2016).

Üstün yetenekli öğrencilerde genel olarak mükemmeliyetçilik, liderlik, otorite ile çatışma eğilimi, merak, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücü, analiz, ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücü, problem çözme becerisi, genel olarak akademik başarı, geniş bir hayal gücü, yaratıcılık ve üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü, aşırı duyarlılık gibi özellikler görülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2018; Çitil ve Ataman, 2018; Delisle, 1985). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi kişilik özellikleri, kişiler arası iletişim veya sosyal becerileri, empatik eğilimleri, kendine güven duyguları birçok çalışmada araştırma konusu olmuştur (Kahraman ve Bulut-Pedük, 2014; Küçük, 2017; Leana-Taşcılar ve Kanlı, 2014; LoCicero ve Ashby, 2000; Oğurlu ve Yaman, 2010; Orange, 1997; Parker, 2000; Tan ve Chun, 2013; Topçu ve Leana-Taşcılar, 2016). Aşağıda ölçekte yer alması düşünülen psiko-sosyal kişilik özellikleri ile ilgili alan yazında yer alan bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal beceri, çevreye uyum sağlayarak ve etkili iletişim kurarak, kişilerarası çatışmalarla baş edebilme becerileri şeklinde tanımlanabilir (Matson, Matson ve Rivet, 2007). Sosyal beceri, insanlarla iyi ilişkiler kurabilmeyi, başkalarının duygu ve düşüncelerini önemsemeyi ve sosyal davranış için grup normlarını dikkate almayı içerir (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2003). Çocukların sahip olduğu sosyal beceriler başkaları ile bir ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır. Alan yazın incelendiğinde; üstün yetenekli çocukların genellikle her şeyi mükemmel yapma düşüncesi, farklı ilgi alanlarına sahip olmaları sebebiyle farklı akran gruplarına ihtiyaç duymaları, daha iyi anlaşılacağını düşündüğü için yaşça büyük kişilerle arkadaşlık kurma gibi özellikleri nedeni ile akranlarıyla iletişim sorunları yaşamalarına, akranları tarafından dışlanmalarına sebep olmaktadır (Akkan, 2012). Özellikle dünyayı ve etraflarında olup bitenleri sürekli sorguladıkları için kişiler arası ilişkilerde uyum sorunları yaşayabilmektedirler (Özbay ve Palancı, 2011). Üstün yetenekli çocukların genellikle diğer akranları tarafından dışlandıkları ve yalnızlığı tercih ettiklerine ilişkin görüşlerle birlikte, üstün yetenekli akranlarıyla daha iyi iletişim kurdukları ve daha uyumlu oldukları söylenebilir (Saranlı ve Metin, 2012).

Sosyal bir varlık olan insan başkaları ile sürekli iletişim halindedir. İletişim bireylerin yaşamında olmazsa olmaz olgulardan biridir. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla çevresiyle iletişim kurmaktadır. İletişimin gerçekleştiğinden söz edilebilmesi için, karşıdaki kişinin yerine kendini koymak, onun gibi düşünmek, onun gibi hissetmek kısaca onunla empati kurmak gerektiği söylenebilir (Açar, 2012; Eroğlu, 2018).

Empati, karşımızdaki kişinin duygularını, duygu yoğunluğunu ve anlamını anlamayı içerir. Empati de iki taraflıdır. Birincisi, iletişim kurulan kişinin mesajını doğru anlamak, ikincisi ise, mesajı veren kişinin duygularını anlayarak ona iletebilmektir (Voltan-Acar, 2003). Başkalarının duygu ve ihtiyaçlarına duyarlı olan üstün yetenekli çocukların kişilerarası ilişkilerde kolaylıkla empati kurabildikleri söylenebilir (Küçük, 2017). Alan yazın incelendiğinde üstün çocuklarla normal çocukların empatik becerileri arasında farklılık görülmediği (Derya-Küçük, 2017), üstünlerin normal çocuklara göre empatik becerilerinin yüksek olduğu (Bakar, Ishak, Abidin, 2013; Uyaroğlu, 2011) ve normal çocukların üstün çocuklara göre empatik becerilerin yüksek olduğu şeklindeki farklı (Özbaş, 2010; Van-Tassel-Baska, Olszewski-Kubilus ve Kulieke, 1994) araştırma bulgularına rastlamak mümkündür.

Üstün yetenekli çocukların en yaygın görülen kişilik özelliklerinden biri mükemmeliyetçi olmalarıdır (Cutts ve Moseley, 2001; Çağlar, 2004; Kahraman ve Bulut-Pedük, 2014; Köksal, 2007). Hollender'a (1965) göre olumsuz ve patolojik bir durum olan mükemmeliyetçi kişilik, bireyin hem kendisi hem de diğerleri için aşırı yüksek standartlar koymasındadır. Hollender'a göre mükemmeliyetçi eğilime sahip bireylerin en iyi olana ulaşma hedeflerinin temelinde "yeteri kadar iyi değilim, daha iyisini yapmalıyım" düşüncesi yatmaktadır (Akt. Mızrak, 2006). Üstün yetenekli çocuklar kendilerine yüksek standartlar belirlerler ve beceri geliştirme sürecinde sabırsızdırlar (Özbay ve Palancı, 2011). Kendileri için çok yüksek standartlar belirleyen mükemmeliyetçi bireylerin performanslarına karşı aşırı eleştirel oldukları söylenebilir (Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate, 1990).

Güven, kişinin kendi inanç ve tutumlarına inanmasıdır (Warre, 2003). Kendine güven, bireyin kendisi hakkında olumlu ama gerçekçi düşüncelere sahip olmasıdır. Kendine güvenin temel taşları kişinin kendisine dair inançlarıdır (Kaya, 2006; Pajares, 2002). Kendine güven bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında etkilidir. Kendine güven inancının yüksek olması bireyi kendi ile ilgili olumsuz algılara karşı koruyabilmektedir (Bandura, 1994). Kendine güveni yüksek olanlar potansiyellerini kullanabilen, günlük hayatta karşılaştığı sorunlara çözümler üretebilen, etkili iletişim becerilerine sahip, akademik başarısı yüksek, psikolojik anlamda daha dayanıklı bireylerdir (Saka, 2017). Yapılan araştırmalar (Altun ve Yazıcı, 2012; Korkmaz, 2017) akranlarına göre farklı gelişimsel özellikler gösteren üstün yeteneklilerin kendine güvenlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu açıklamalar çerçevesinde bu çalışmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerini ölçmeye yarayan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin gerek okul ortamında gerek aile ortamında gerekse sosyal çevrelerinde normal öğrencilere göre farklı özellikler gösterdikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde normal öğrenciler için geliştirilmiş ölçeklerin ve çalışmaların görece çok olmasına rağmen üstün yetenekli olan öğrencilere özgü çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Geliştirilecek olan bu ölçeğin üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılacak olan akademik çalışmalara katkı sunması beklenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi eğilimleri, sosyal becerileri, empatik eğilimleri ve kendine güvenlerinin tek ölçek ile ölçülebilmesinin alana önemli bir katkıda bulunacağı ve bu konuda yapılacak yeni çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerini belirlemeye

yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntem var olan yapıyı herhangi bir işlem yapmadan yansıtan, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğini geliştirme sürecine yönelik izlenen aşamalar aşağıda verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur, Isparta ve Konya illerinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden ‘Genel Yetenek’, ‘Genel Yetenek ve Resim ve “Genel Yetenek ve Müzik” alanlarından tanımlanmış 5.,6.,7. ve 8. sınıfa devam eden toplam 163 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kız	81	49,7
	Erkek	82	50,3
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	80	49,1
	6.sınıf	31	19,0
	7.sınıf	21	12,9
	8.sınıf	31	19,0
Yetenek Alanı	Genel Yetenek	136	83,4
	Genel Yetenek ve Resim	15	9,2
	Genel Yetenek ve Müzik	12	7,4
Toplam Öğrenci Sayısı		163	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %49,7’si (n=81) kız, %50,3’ü (n=82) ise erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %49,1’i (n=80) 5.sınıf, %19,0’ı (n=31) 6.sınıf, %12,9’u (n=21) 7.sınıf, %19,0’ı (n=31) ise 8.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %83,4’ünün (n=136) yetenek alanı “genel yetenek”, %9,2’sinin (n=15) yetenek alanı “genel yetenek ve resim”, %7,4’ünün ise yetenek alanı “genel yetenek ve müzik” olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Sosyal Beceri Ölçeği: Özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş olan ölçek 37 maddelik likert tipi 4’lü (hiçbir zaman, ara sıra, sık sık, her zaman) derecelendirmeye sahip, sekiz faktörden oluşan (özgüven, duyarlılık, öz eleştiri yapabilme, sosyal kabul, güvengenlik, nezaket kuralları, mizah ve etkin dinleme) öz bildirim ölçeğidir. Bu sekiz faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 55.028’dir. Ölçek sekiz faktörlü bir yapıda olmasına rağmen ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Alt faktörler için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık analizinde cronbach alpha değerleri ise sırası ile birinci faktör

için; .89, ikinci faktör için; .77, üçüncü faktör için; .72, dördüncü faktör için; .70, beşinci faktör için; .63, altıncı faktör için; .70, yedinci faktör için, .62, sekizinci faktör için ise .61 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe split half test yarılama tekniği uygulanmış ve sonucunda birinci yarı için Cronbach Alpha.83, ikinci yarı için de .88 olarak bulunmuştur (Karataş ve Tagay, 2019).

KA-Sİ çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Ölçek çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin “Ergen Formu” kullanılmıştır. KA-Sİ Ergen Formu, 10’u duygusal, 7’si bilişsel empatiyi ölçmek üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır. KA-Sİ EEÖ Ergen Formunun iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekerrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test-tekerrar test güvenirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .91, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirilmeden önce üstün yetenekli öğrencilerin psiko-sosyal özellikleri ile ilgili alan yazın çalışması yapılmış ve bu özellikler kapsamında hazırlanan ölçme araçları incelenmiştir. Bununla birlikte 11 öğrenci ile nitel veri toplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak uzman desteği sonucu oluşturulan 4 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler ve alan yazın doğrultusunda öğrencilerin psiko-sosyal özellikleri ile ilgili mükemmeliyetçilik, sosyal beceri, empati ve kendine güven özelliklerine ilişkin maddeler yazılmıştır. Alan yazın ve benzer ölçme araçları (Kaya ve Siyez, 2010; Cansoy, Türkoğlu ve Parlar, 2016; Uz-Baş, 2010; Yaya-Kocayörük, 2000) incelendikten sonra yazılan toplam 73 madde rehberlik ve psikolojik danışma alanından beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi ifade düzgünlüğü, ifade anlaşılabilirliği ve ölçülmek istenen davranışı tam olarak kapsayıp kapsamadığı yönünden değerlendirmişlerdir. Uzmanların maddeler ile ilgili gerekli düzeltmeleri ve önerileri sonrası ölçek deneme formu 69 maddeden oluşmuştur. Küçük bir grup üzerinde pilot bir uygulama yapılmıştır. Daha sonra, ölçek formunun dilbilgisi kuraları ve anlam açısından uygunluğu, bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve gelen öneriler dikkate alınarak ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası öğrencilerden de gelen öneriler sonrası sadece 2 madde ile ilgili düzenleme yapılmıştır. Örnek maddeler şu şekildedir; “Çevremdekilerle göz teması kurarak iletişim kurarım.”, “Çevremdeki kişiler tarafından takdir edilmek için mükemmel olmak zorundayım”, “Çok sevdiğim birinin duygularını yüz ifadesinden ve ses tonundan rahatlıkla fark ederim”, “Katıldığım projelerde ön planda olmayı tercih ederim”, “Keşke başka biri olarak dünyaya gelseydim diye düşünürüm”. Ölçek deneme formu, ilgili davranışın sıklığına göre, Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) derecelendirme olmak üzere 5’li Likert ölçeği şeklinde toplam 69 maddeden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırma öncesi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden ve araştırmada kullanılan ölçeklerin fikir hakkı sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verileri Isparta, Burdur ve Konya illerindeki Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Isparta ve Burdur illerinde araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmanın içeriği ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Konya ilinde ise rehberlik öğretmeni ile iletişime geçilerek araştırma ve ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler verildikten sonra öğrencilerin ölçekleri doldurması sağlanmıştır. Araştırmacılara ulaşılan ölçekler incelenmiş ve eksik doldurulan ya da içtenlikle cevaplanmadığı düşünülen ölçekler çalışma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 163 öğrenciden gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde “Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için ilk olarak veri yapısının faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .773 çıkmıştır. Bu KMO değeri verilerin analiz için “iyi” düzeyde ve yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett's Sphericity değeri ise ($\chi^2=1059,090$, $p<.00$) çıkmıştır. Bartlett's Sphericity anlamlılık değerinin .05'ten küçük olmasından dolayı korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği görülmektedir (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Analizde faktör yükleri en az .40 olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda düşük faktör (<.40) yüküne sahip ve birden fazla faktöre giren her bir madde ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu maddelerin elenmesinden sonra 20 madde ile yinelenen faktör analizi sonucunda 4 faktör altında yüksek yük değerlerine sahip bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikleri Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
m2	,799			
m3	,754			
m5	,652			
m1	,632			
m4	,602			
m7		,827		
m9		,805		
m11		,787		
m10		,755		
m6		,699		
m8		,683		
m14			,776	
m12			,747	
m13			,627	
m15			,556	
m20				,826
m19				,781
m17				,660
m18				,625
m16				,613

Tablo 2'de açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör yükleri yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde analize alınan 20 maddenin dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Boyutlarda yer alan madde içeriklerine bakılarak ölçeğin birinci faktörü "Sosyal Beceri (SB)", ikinci faktörü "Mükemmeliyetçilik (M)", üçüncü faktörü "Empatik Eğilim (EE)" ve dördüncü faktörü "Kendine Güven (KG)" boyutu olarak adlandırılmıştır. SB boyutunda faktör yükü .60 ve .79 arasında değişen beş, M boyutunda faktör yükü .69 ve .82 arasında değişen altı, E boyutunda faktör yükü .55 ve .77 arasında değişen dört ve KG boyutunda faktör yükü .61 ve .82 arasında değişen beş madde vardır.

Tablo 3. Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Özdeğerleri Ve Açıkladıkları Varyans

Alt Boyutlar	Özdeğer	Açıklanan Varyans
Faktör 1	2,705	13,526
Faktör 2	2,183	11,915
Faktör 3	3,571	17,856
Faktör 4	2,602	13,012
Toplam	11,061	55,309

Tablo 3 incelendiğinde faktörlerin toplam varyansın %55,309'unu açıkladığı, faktör öz değerlerinin ise "3,58" ile "2,19" arasında değiştiği görülmektedir. Faktörlerin açıklanan varyansa katkıları

“%11,91” ile “%17,85” arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2012)’e göre %40 ile %60 arasında açıklanan varyans çok faktörlü yapılar için yeterli görülmektedir. Bu çerçevede açıklanan varyansın kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikleri Ölçeği'nin Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

Faktörler	1	2	3	4
1. Sosyal Beceri	1			
2.Mükemmeliyetçilik	.294**	1		
3.Empati	.202**	.375**	1	
4.Kendine Güven	.343**	-.008**	.299**	1

**p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4'te Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikleri Ölçeğinin alt faktörleri ve alt faktörlerinin toplam puanla arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Bulgular incelendiğinde Mükemmeliyetçilik ve Kendine Güven faktörleri arasında olumsuz diğer faktörlerin ise kendi aralarında olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikleri Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliliğini belirlemek amacıyla Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Sosyal Beceri Ölçeği ve KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri Psiko-Sosyal Özellikleri Ölçeği Benzer Ölçekler Geçerliğine İlişkin Bulgular

	Toplam KASİ	Toplam SBÖ
PSÖ	.530**	.674**

**p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

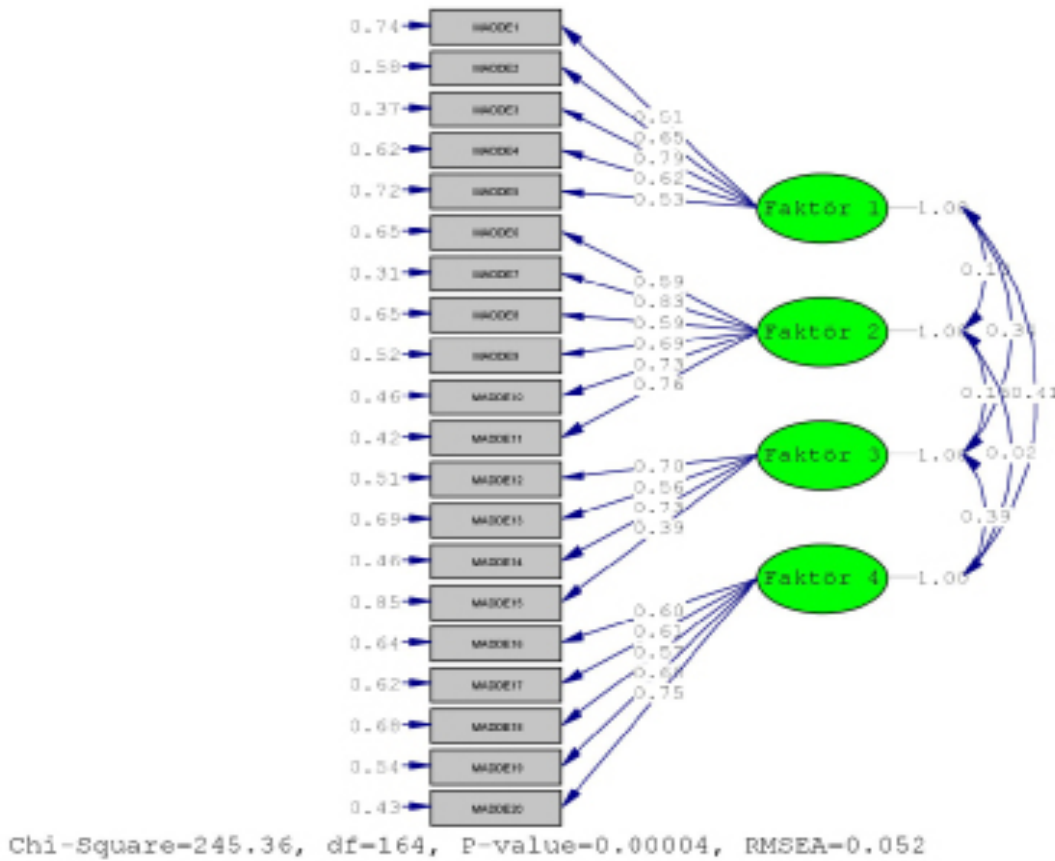
Tablo 5 incelendiğinde Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Sosyal Beceri Ölçeği ve KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği ile pozitif yönde anlamlı korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda PSÖ'nün ölçüt geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan dört faktörün yapısal geçerliği Lisrel 8,71 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA sonucunda Ki Kare ($\chi^2=248,71$), serbestlik derecesi

($df=164$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.51$ olduğu belirlenmiştir. Ki kare serbestlik derecesi oranının 2 den düşük olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2007). Uyum iyiliği incelendiğinde $RMSEA=.052$, $CFI=.95$, $IFI=.95$, $AGFI=.85$ olduğu görülmüştür. $RMSEA$ değerinin .08'ten küçük olması, CFI ve IFI değerlerinin .90 ya da üzerinde olması ve $AGFI$ değerinin .85 ve üzerinde olması kabul edilebilir iyilik değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu doğrultuda PSÖ ile ilgili kuramsal olarak da desteklenen dört faktörlü yapının uygun olduğu söylenebilir.

Yapılan DFA sonucunda elde edilen model, şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. PSÖ'ye ilişkin Path Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde tüm maddeler için madde analizi yapılmış ve madde toplam korelasyonlarının .31 ile .85 arasında olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından en az .30 ve üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2013). Bu durumda ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Güvenilirlik Analizi

Ölçeğin 20 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Sosyal Beceri” faktörü için iç tutarlılık katsayısı .77, “Mükemmeliyetçilik” alt faktörü için iç tutarlılık katsayısı .85, “Empati” faktörü için iç tutarlılık katsayısı .66, “Kendine Güven” faktörü için .78’dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .78 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar

ölçeğin bütününe ve tüm alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geneli için test tekrar test güvenilirliği .71 ve ölçeğin bütünü için iki yarı test güvenilirliği ise .73 çıkmıştır. Bir ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu göz önüne alındığında PSÖ'nün test tekrar ve iki yarı test güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üstün yetenekli bireyler normal gelişim gösteren akranlarına göre farklı psiko-sosyal özellikler göstermektedir (Bahtiyar ve Şahin, 2017; Çitil ve Ataman, 2018; Eren, Ömerelli-Çete, Avcil ve Baykara, 2018; Kartel ve Tortop, 2019; Kök ve Demiralp, 2018; Oğurlu ve Yaman, 2010; Özbay ve Palancı, 2011; Uyaroğlu, 2011). Bu durum dikkate alındığında üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş ölçekler alan çalışanlarına ve araştırmacılara yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerini belirlemek amacıyla; sosyal beceri, mükemmeliyetçilik, empati ve kendine güven olmak üzere 4 alt faktörden oluşan 20 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinden sosyal beceri alt faktörü 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan bazı örnek maddeler şunlardır: “Arkadaşlarım arasında sevilen biriyim.”, “Duygu ve düşüncelerimi karşımdaki kişiye rahatlıkla ifade ederim”. Bu alt faktörden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Yüksek puan sosyal becerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Mükemmeliyetçilik alt faktörü 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan bazı örnek maddeler şunlardır: “Çevremdeki kişiler tarafından takdir edilmek için mükemmel olmak zorundayım”, “İnsanlardan yeterli saygı görmem için her zaman başarılı olmam gerekir”. Bu alt faktörden alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan 30'dur. Yüksek puan mükemmeliyetçi eğilimin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu alt faktörden düşük puan alınması beklenen bir durumdur. Empati alt faktörü 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan bazı örnek maddeler şunlardır: “Çok sevdiğim birinin duygularını yüz ifadesinden ve ses tonundan rahatlıkla fark ederim”, “Başkalarının ne hissettiğini dikkate alırım”. Bu alt faktörden alınabilecek en düşük puan 4 en yüksek puan 20'dir. Yüksek puan empatik eğilimin yüksek olduğunu göstermektedir. Kendine güven alt faktörü ise 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde yer alan bazı örnek maddeler şunlardır: “Sahip olduğum yeteneklere güvenirim”, “Kendimi olduğu gibi kabul ederim”. Bu alt faktörden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Yüksek puan kendine güvenin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte ters madde olmadığı için ters yönde puanlama yapılmamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen dört faktörlü ve 20 maddeden oluşan Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin uyumlu bir model oluşturup oluşturmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerlerinin bazılarının iyi uyum aralığında bazılarının ise kabul edilebilir uyum aralığında yer aldığı ortaya çıkmıştır. AFA ve DFA sonuçları dikkate alındığında, Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeğinin üstünlerin psiko-sosyal özelliklerini ölçebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucu çıkmıştır.

Sonuç olarak, Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeği üs-

tünlerde yoğun olarak çalışılan sosyal beceriler, mükemmeliyetçi eğilim, empatik eğilim ve kendine güven ile ilgili özelliklerin tek ölçekle değerlendirilebileceği bir ölçek olarak araştırmacılara kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Psiko-Sosyal Özellikler Ölçeği sadece ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Benzer ölçek farklı kademedeki üstün yetenekli öğrenciler için de uyarlanabilir. Bu çalışmanın özellikle veri toplama aşamasında üstün yetenekli öğrencilere ulaşma konusunda sıkıntı yaşandığından ölçeğin daha fazla üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirildiği çalışmalar artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkan, H.(2012). Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki *sosyometrik statülerine göre empatik* eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M. R. Şirin ve diğerleri (Ed.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı (s.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. bs.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 319-334.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378.
- Bahtiyar, M. ve Şahin, F. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 140-154.
- Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M., ve Abidin, M. H. Z. (2013). The relationship between domains of empathy and leadership skills among gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765-768.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, New York: Academic Press, (4): 71-81.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M.E. ve Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim*, 212, 139-159.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi (Çev. İsmail Ersevim). İstanbul, Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların özellikleri*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı 23-25 Eylül 2004. İstanbul: Marmara Üniversitesi: 111-126.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve bilsem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (3), 87-104.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A., ve Albayrak Kaymak, D. (2003). Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. (3. Baskı). İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç; Maya Çalışkan, İ., ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 7-29.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gefad / Gujgef* 38(1), 185-231.
- Delisle, J.R. (1985). Dounselling gifted person: A lifelong concern. *Roeper Review*, 8, 5-6.
- Eren, F., Ömerelli Çete, A., Avcil, S. ve Baykara, B. (2018). Üstün yetenekli çocuklarda ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler. *Arch Neuropsychiatry*, 55, 1-8.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün Çocuklar*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları Cilt 63.

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
- Kahraman, S. ve Bulut-Pedük, (2014). 6, 7 ve 8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 137-150.
- Karagöllü, S. (1995). *Anaokulu almış ve almamış ilkökul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile öz-saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2019). Ortaokula devam eden özel (üstün) yetenekli öğrenciler için sosyal beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve özel (üstün) yetenekli öğrencilerde kullanılabilecek sosyal beceri programının hazırlanması. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Proje No: 0355-NAP-16.
- Kartel, O. ve Tortop, H.S. (2019). Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin benlik saygısı ve bağlanma düzeyleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 167-177.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156). 110-125.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kök, M. ve Demiralp, C. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin bazı demografik değişkenlere göre empatik becerilerinin incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(38), 222-230.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, H.D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leana-Taşcılar, M.Z. ve Kanlı, E. (2014). Üstün zekalı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

Fakültesi Dergisi, 47(2), 1-20.

LoCicero, K. ve Ashby, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: a comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22 (3),12-17.

Matson, J. L., Matson, M. L. ve Rivet, T. T. (2007). Social skills treatments with children with autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 31(1), 682-707.

Mızrak, E. Ö. (2006). *Anksiyete bozukluğu veya depresif bozukluk tanısı alan hastalarda çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği uyarlama çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016). *Tebliğler Dergisi*, Kasım 2016/2710.

Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 213-223.

Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 1-9.

Özbaş, E. (2010). *Üstün ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Özbaş, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 89-108.

Özkan, N. (2009). *Üstün zekâlı-üstün yetenekli çocukların eğitiminde okulun, öğretmenin ve ailenin yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. San Diego: Academic Press.

Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11,173–183.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., ve Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation in measure of personality and social psychological attitudes. San Diego: California Academic Press.

Saka, A. (2017). *Farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz yeterlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Karabük.

- Saranlı, A.G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş- Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tan, L. S. ve Chun, K. Y. N. (2013). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *Asia-Pacific Educational Researcher*, 23(3), 389–401.
- Topçu, S. ve Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerde motivasyon ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 591-622.
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uz Baş, A. (2010). Uyumlu-Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 128-138.
- VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P. ve Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16(3), 186-191.
- Warre, H. C. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Göbekçin, Tufan (Çeviren). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Yaya-Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

**Doç. Dr. Durmuş ÜMMET**Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
E- Posta : dummet@marmara.edu.tr

ID 0000-0002-8318-9026

**Uzm. Psk. Dan. Yakup İME**MEB, İstanbul, Türkiye
E- Posta : imeyakup@gmail.com

ID 0000-0001-6818-8044

Uzm. Psk. Dan. Azmi CAĞLARMEB, İstanbul, Türkiye
E- Posta : ogtazmicago@gmail.com

ID 0000-0001-7924-2229

**Uzm. Psk. Dan. Yusuf AKYIL**MEB, İstanbul, Türkiye
E- Posta : yusufakyil430@gmail.com

ID 0000-0002-9482-1429

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 04.04.2020
Kabul/Accepted : 27.04.2020

Research Paper

Lise Öğrencilerinde Karar Verme: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Başarı Yönelimlerine Göre Bir Değerlendirme*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin karar verme özelliklerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimleri bağlamında incelenmesidir. Bu çalışmada belirlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlandığı için ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin farklı liselerinde okuyan 174'ü kız, 161'i erkek olmak üzere toplam 335 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Kişisel bilgi formu", "Karar verme ölçeği", "Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği" ve "Başarı yönelimi ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin karar verme alt boyut puanları ile olumsuz değerlendirilme korkusu puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak başarı yönelimi ile umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır. Ayrıca olumsuz değerlendirilme korkusunun karar vermenin tüm alt boyutlarında anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu görülmüş ancak başarı yöneliminin sadece karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanlarında anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular benzer çalışma sonuçları ve alan yazını ile tartışılmış ve hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Lise öğrencileri, karar verme, başarı yönelimi, olumsuz değerlendirilme korkusu, ergenlik*

Decision Making in High School Students: An Assessment in terms of Fear of Negative Evaluation and Achievement Goals

ABSTRACT

The purpose of this research is to assess the decision making characteristics within the context of fear of negative evaluation and achievement goals. In this research, relational screening model has been used since the purpose is to present the relationships between the determined variables. The samples for the research consist of 335 high school students in total from İstanbul's different high schools in 2017-2018 academic year, of which 174 are girls and 161 are boys. For gathering the research data, 'Personal Information Form', 'Decision-Making Scale', 'Fear of Negative Evaluation Scale', and 'Achievement Goal Scale' have been taken advantage of. Based on the findings, it is understood that there are significant relationships between high school students' decision making sub-dimension and their fear of negative evaluation scores. Nonetheless, there are significant relationships between achievement goals and complacency, panic, and copping-out scores. Also In addition, it is seen that the fear of negative evaluation is a predictive variable in all decision making sub-dimensions. On the other hand, it is found out that achievement goals significant predictive in only self-esteem in decision making and vigilance scores. These results have been discussed based on the findings in the literature, and various suggestions have been made for both practitioners and researchers.

Keywords: *High school students, decision making, achievement goals, fear of negative evaluation, adolescence*

*Bu araştırma 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Ergenlik dönemini de içine alan lise yılları öğrencilerin birçok eğitsel, mesleki ve kişisel alanlarda karar almalarını gerektiren bir süreçtir. Bu dönemde, mesleki kararlar gibi, alınan kararların bir kısmı ise hayati önem arz etmektedir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin, hayati önemli kararların alındığı lise dönemindeki öğrencilere yardım hizmetlerini sunarken göz önüne almaları gereken bazı değişkenler olduğu söylenebilir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının ve başarı yönelimlerinin karar almayı etkileyen değişkenler olabileceği düşünülmektedir.

Karar verme süreci karmaşık dünyamızda sıklıkla karşı karşıya kaldığımız bir durumdur. Alan uzmanları karar vermeyi bir çok bilişsel ve duygusal karmaşık süreçlerin devreye girdiği, mevzubahis seçenekler içinde bireyin kendisine en uygun olanı seçmeye çalıştığı ve seçenek arttıkça da zorlaşan, anlık değil de bir süreç olarak ele alınan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2003; Kuzgun, 2017; Paul ve Elder, 2013). Karar verme davranışı; karara varılması gerekli olan durumun belirmesi ile başlayan sonrasında bireyin bu karar durumunda ne şekilde davranacağı, ne gibi şeyler yapabileceği ve ne zaman eylem göstereceğini belirginleştiği bir dizi etkinliği içeren bir süreç olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda karar verme ile problem çözme süreçlerinin temelde kavram olarak benzer olduğu ifade edilmektedir. Hem karar verme hem de problem çözme kişinin kendisinin belirlemiş olduğu ve değerlendirmesini yaptığı seçeneklerin arasından en faydalı sonuç sağlayabileceği bir alternatifi netleştirmeye çalıştığı karmaşık süreçler olarak tanımlanmaktadır (Kaşık, 2009; Miller, 2000; Phillips, Paziienza ve Ferrin, 1984; Ümmet, Ekşi ve Erdoğan, 2019).

Karar verme süreci tek boyutlu bir olgu olmayıp farklı yönleri ile incelenmesi gereken bir kavram olarak görülmelidir. Bu bağlamda Karar verme tarzları, çatışmasız bağlılık, çatışmasız değişim, savunucu kaçınma, aşırı uyarılmışlık ve ihtiyatlı seçicilik olarak 5 türde açıklanmaktadır. Çatışmasız bağlılık, hali hazırdaki olgunun kendinde tehdit teşkil eden bir durum oluşturmadığı şeklinde algılanıyor ise verilen karara bağlı kalınır. Bu durumda kişi stres ya yaşamaz ya da çok az yaşar. Çatışmasız değişimde; kişi değişmemeyi değiştirmekten daha riskli buluyorsa tüm seçenekleri dikkate almadan en önemli ya da en çok önerilen kararı seçer. Savunucu kaçınma; kişinin kararı erteleyerek sorumluluğu başkasına yükleyerek veya bahaneler oluşturarak çatışma durumundan kaçmasıdır. Aşırı uyarılmışlık karar biçimi, vakti az olan kişinin yeterince dikkatli bir araştırma yapmaksızın, pozitif yönü en az olan seçeneği seçip belirleyebilmesidir. İhtiyatlı karar verme tarzında; kişi dikkatli bir şekilde konuyla alakalı bilgileri inceler, objektif bir şekilde bilgileri içselleştirir ve karara varmadan önce, seçenekleri dikkatlice gözden geçirir (Janis ve Mann, 1977). Literatürde karar verme süreçlerini etkileyen araştırmaların çoğunlukla “kariyer karar verme güçlükleri” üzerine odaklandığı ve karar vermede aile etkisi, yetkinlik beklentisi, sosyal destek, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi vb. değişkenlerin ele aldığı araştırmalar göze çarpmaktadır (Bacanlı, Eşici ve Özünlü, 2013; Dursun ve Kara, 2013; Öztemel, 2013). Bu araştırmada karar verme süreçleri ele alınan bireyler ergenlik dönemindeki lise öğrencileridir. Bu çerçevede, ergenlik döneminde gelişimsel sürecin doğası içinde, ergen birey için başkalarının kendisi hakkındaki değerlendirmelerinin ön planda olduğu bilinmektedir. Ergenler zaman zaman başkalarının değerlendirmelerinin olumsuz olabileceğine dair bir korku

da yaşamaktadırlar ve bu olumsuz değerlendirilme korkusunun onun karar verme sürecinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Olumsuz değerlendirilme korkusu Watson ve Friend (1969) tarafından, bireyin etrafındaki kişiler tarafından olumsuz değerlendirileceği beklentisi içinde olmak, eleştirileceği davranışları sergilemekten kaçınmak, başkalarının fikirlerini fazlaca önemsemek ve diğerlerinin değerlendirmelerinden kaygı duymak gibi davranışları içeren bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Clark ve Wells (1995) olumsuz değerlendirilme korkusunu, bireyin başkaları tarafından olumlu yönde değerlendirilme isteği ile değerlendirmelerin olumsuz olacağına dair inancın ters düşmesi olarak ifade etmektedirler. Bireyin olumsuz değerlendirilme korkusunun yüksek oluşunun, utangaçlık ve sosyal kaygıyı (Koydemir, 2006) sosyal kaçınma ve akılcı olmayan inançları (Gündüz, 2014), problem çözme becerilerini (Avcı, 2015), akademik risk alma davranışlarını (Çetin, İlhan ve Yılmaz, 2014) etkilediğini bildiren araştırmalar mevcuttur. Tüm bu araştırmalar ergenlik dönemindeki öğrencilerin karar verme süreçlerinde olumsuz değerlendirilme korkusunun da doğrudan veya dolaylı etkili olabilecek bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Karar verme süreci, daha önce de bahsedildiği gibi, bilişsel ve duygusal süreçlerin devreye girdiği bir olgudur. Dolayısıyla öğrencilerin bir başka içsel süreci olan başarı yönelimlerinin de karar verme süreçleriyle birlikte ele alınabileceği düşünülmektedir. Başarı yönelimi bireyin başarıya ulaşmak için sahip olduğu motivasyonu da içeren, kişinin hangi davranışları sergilediğini dikkate alan, bireyin başarıyı elde etmek için hangi kriterlere sahip olmasının gerektiğini belirleyen, kişinin bir alanda başarıyı elde edebilmek için belirlediği hedefleri ortaya çıkarmadaki inancını ve odaklanmasını da kapsayan bir kavram olarak incelenmektedir (Ames, 1992; Dweck, 1986; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Elliot (1999) başarı yönelimini duygu ağırlıklı olarak tanımlanan başarı motivasyonundan ayırmış ve başarı yöneliminin daha bilişsel odaklı bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca başarı yönelimi kavramını inceleyen araştırmacılar öğrencilerin başarı yönelimlerinin farklı bilişsel ve davranışsal yollarla ortaya koyduklarını ifade etmektedirler (Weimer, 2009). Karar verme sürecinde de bireyleri farklı kaynakları kullandıkları bilinmektedir. Bu bağlamda kişinin başarı yöneliminin karar vermede etkili bir değişken olabileceği ileri sürülebilir.

Yapılan bağımsız çalışmalar bahsedilen bu üç değişkenin birbirleriyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu üç değişkeni bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle lise kademesinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerle yürüttükleri eğitsel, mesleki ve kişisel karar verme çalışmalarına bu araştırma bulgularının yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinde olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimlerinin karar verme davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Belirlenen bu ana amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin karar verme özellikleri (alt boyutlarıyla) ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimleri karar vermede öz saygı, ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma özelliklerini anlamlı şekilde yorda-

makta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında; araştırmanın örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, toplanan verilerin analizleri ve değerlendirilmelerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, lise öğrencilerinin karar verme özelliklerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimleri bağlamında incelemek üzere hazırlanan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2017).

Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde farklı liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören, 14-17 yaş aralığındaki 174'ü kız 161'i erkek olmak üzere toplam 335 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan lise öğrencilerinin yaş ortalaması 16,26'tür. Örneklem kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012).

Veri Toplama Araçları

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği: Mann, Harmoni ve Power (1989) 13-15 yaş aralığındaki ergenlere yönelik geliştirilmiş ve Türkçe adaptasyonu Çolakkadıoğlu ve Güçray (2007) tarafından yapılmış olan "Ergenlerde Karar Verme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, ölçeğin alt boyutlarının birbirleri ile ilişkileri, ölçüt bağlantı geçerliği, güvenilirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılığı, madde toplam puan korelasyonu ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulgularına göre, ölçeğin orijinal ölçekte ve Türkçe'ye uyarlanmış olan 13-15 yaş arasındaki bireylerde olduğu gibi 5 alt boyutta (karar vermede özsaygı, ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık, panik, sorumluluktan kaçma) uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ait Cronbach Alpha katsayısı özsaygı için .84, ihtiyatlı seçicilik için .85, panik için .83, sorumluluktan kaçma için .76 ve umursamazlık alt boyutu için ise .77; test-tekrar test tutarlılığı ise yine sırasıyla .85, .79, .85, .67 ve .78 şeklinde hesaplanmıştır (Çolakkadıoğlu, 2012). Mevcut çalışma için ölçeğin Cronbach Cronbach alfa katsayısı öz saygı, ihtiyatlı-seçicilik, panik, sorumluluktan kaçma ve umursamazlık alt ölçekleri için sırasıyla .81, .82, .79, .69 ve .74 olarak hesaplanmıştır.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ): Ölçeğin orijinal formu Leary (1983) tarafından bireyin başkaları tarafından olumsuz ya da düşmanca değerlendirilmeye karşı toleransını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş özbildirim tarzı bir ölçektir. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ), korku ve endişe ifadelerini içeren 12 mad-

deden oluşmaktadır. ODKÖ'nün Türkçe uyarlamasını Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) yapmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri, test-tekrar test, iç tutarlık, test yarılama, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik için ODKÖ ile birlikte Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. ODKÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve tek faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. ODKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .82 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .83'tür. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Başarı Yönelimi Ölçeği: Orijinal formu Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği revize formunun Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin adaptasyon süreci üniversite öğrencisi olan 450 kişi ile yapılmıştır. Ölçeğe ait madde toplam korelasyon değerleri .50 ve .70 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 4 boyutlu modelin (öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi) 12 maddeden oluşan ölçeğin iyi uyum sağladığı belirlenmiştir ($\chi^2= 172.08$, $sd= 48$, $RMSEA= .076$, $NNFI=.97$, $NFI= .98$, $CFI= .98$, $IFI= .98$, $RFI= .96$, $GFI= .94$, $SRMR= .048$). Ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, öğrenme-yaklaşma yönelimi için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi .68, performans-yaklaşma yönelimi .62 ve performans-kaçınma yönelimi alt ölçeği için ise .69 şeklinde hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı üzerinden analizler yapıldığı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve alpha değeri .73 olarak bulunmuştur.

İşlem

Araştırmaya katılımda gönüllük esasına uyulmuş olup; araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanarak, gizlilik ilkesine saygı gösterilerek uygulamalar yapılmıştır. Veriler SPSS 21 programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Karar verme davranışı alt boyutları ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimi arasındaki ilişkilere, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yöneliminin beraber karar verme özelliğini yordamasına ise Hiyerarşik Regresyon Analizi ile bakılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen istatistiksel analizlere dair bulgular tablolastırılarak verilmiştir.

Tablo 1. Karar Verme Alt Boyutları ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Hesabı Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Olumsuz D. K.	1	,036	-,353**	-,132*	,129*	,364**	,256**
2. Başarı Yönelimi		1	,234**	,217**	-,071	-,014	-,062
3. Özsaygı			1	,404**	-,368**	-,430**	-,461**
4. İhtiyatlı seçicilik				1	-,245**	-,145**	-,255**
5. Umursamazlık					1	,529**	,688**
6. Panik						1	,611**
7. Sorumluluktan kaçma							1
Ortalama (\bar{x})	29,62	51,60	17,58	17,85	9,69	12,38	11,18
Standart Sapma (SS)	9,41	6,66	3,44	3,77	3,38	4,24	3,64

Tablo 1 incelendiğinde; olumsuz değerlendirilme korkusu puanları ile karar vermede öz saygı ($r=.353$; $p<.050$) ve ihtiyatlı seçicilik ($r=-.132$; $p<.050$) puanları arasında negatif yönde, umursamazlık ($r=.129$; $p<.050$), panik ($r=.364$; $p<.050$) ve sorumluluktan kaçma ($r=.256$; $p<.050$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerim olumsuz değerlendirilme korkuları arttıkça karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları düşmekte, karar vermede umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları azalmaktadır. Pearson korelasyonu sonuçlarına göre lise öğrencilerinin başarı yönelimi puanları ile karar vermede öz saygı ($r=.234$; $p<.050$) ve ihtiyatlı seçicilik ($r=.217$; $p<.050$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin başarı yönelimi puanları ile karar vermede umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma alt boyut puanları arasındaki negatif ilişkilerin anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p<.050$). Bu bulgulara göre, öğrencilerin başarı yönelimi puanları arttıkça karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları da anlamlı düzeyde artmaktadır.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı Puanlarının Yordanması

Yordayıcı Değişken	Karar Vermede Özsaygı				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Aşama 1 Olumsuz Değ. Korkusu	.125	.125	-.353	-6.890	47.475***
Aşama 2 Olumsuz Değ. Korkusu	.186	.061	-.362	-7.307	37.831***
Başarı Yönelimi			.247	4.979	

* $p<.050$; ** $p<.010$; *** $p<.001$

Yapılan regresyon analizi sonucunda, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=47.475$, $p<.001$). Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede özsaygı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=37.831$, $p<.001$). Olumsuz değerlendirilme korkusu puanı 1. aşamada tek başına toplam varyansın yaklaşık %13'ünün açıklarken 2. aşamada başarı yönelimi pu-

anları ile beraber toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Karar Vermede İhtiyatlı Seçicilik Puanlarının Yordanması

Yordayıcı Değişken	Karar Vermede İhtiyatlı Seçicilik				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Aşama 1 Olumsuz Değ. Korkusu	.017	.017	-.132	-2.421	5.850*
Aşama 2 Olumsuz Değ. Korkusu	.067	.049	-.140	-2.629	11.863***
Başarı Yönelimi			.222	4.192	

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Yapılan regresyon analizi sonucunda, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede ihtiyatlı seçicilik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=5.850$, $p < .050$). Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede ihtiyatlı seçicilik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=11.863$, $p < .001$). Olumsuz değerlendirilme korkusu puanı 1. aşamada tek başına toplam varyansın yaklaşık %2'sini açıklarken 2. aşamada başarı yönelimi puanları ile toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Karar Vermede Umursamazlık Puanlarının Yordanması

Yordayıcı Değişken	Karar Vermede Umursamazlık				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Aşama 1 Olumsuz Değ. Korkusu	.017	.017	.129	2.371	5.622*
Aşama 2 Olumsuz Değ. Korkusu	.022	.006	.132	2.423	3.779*
Başarı Yönelimi			-.075	-1.386	

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Yapılan regresyon analizi sonucunda, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede umursamazlık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=5.622$, $p < .050$). Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede umursamazlık puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ($F=3.779$, $p > .050$). Olumsuz değerlendirilme korkusu puanı 1. aşamada tek başına toplam varyansın yaklaşık %2'sini açıklarken 2. aşamada başarı yönelimi puanları ile beraber toplam varyansın yaklaşık yine %2'sini açıkladığı görülmüştür. Yani başarı yönelimi puanlarının bu alt boyutla ilgili modele anlamlı katkısının olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Karar Vermede Panik Puanlarının Yordanması

Yordayıcı Değişken	Karar Vermede Panik				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Aşama 1 Olumsuz Değ. Korkusu	.132	.132	.364	7.123	50.740***
Aşama 2 Olumsuz Değ. Korkusu	.133	.001	.365	7.130	25.456*
Başarı Yönelimi			-.027	-.530	

* $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Yapılan regresyon analizi sonucunda, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede panik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=50.740$, $p<.050$). Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede panik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ($F=25.456$, $p>.050$). Olumsuz değerlendirilme korkusu puanı 1. aşamada tek başına toplam varyansın yaklaşık %13'ünün açıklarken 2. aşamada başarı yönelimi puanları ile beraber toplam varyansın yaklaşık yine %13'ünün açıkladığı görülmüştür. Yani başarı yönelimi puanlarının bu alt boyutla ilgili modele de anlamlı katkısının olmadığı saptanmıştır.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Karar Vermede Sorumluluktan Kaçma Puanlarının Yordanması

Yordayıcı Değişken	Karar Vermede Sorumluluktan Kaçma				
	R^2	R^2 değişim	β	t	F
Aşama 1 Olumsuz Değ. Korkusu	.065	.065	.256	4.829	23.323***
Aşama 2 Olumsuz Değ. Korkusu	.070	.005	.258	4.880	12.587*
Başarı Yönelimi			-.071	-1.340	

* $p<.050$; ** $p<.010$; *** $p<.001$

Yapılan regresyon analizi sonucunda, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede sorumluluktan kaçma puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=23.323$, $p<.050$). Yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede sorumluluktan kaçma puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ($F=12.587$, $p>.050$). Olumsuz değerlendirilme korkusu puanı 1. aşamada tek başına toplam varyansın yaklaşık %7'sini açıklarken 2. aşamada başarı yönelimi puanları ile beraber toplam varyansın yaklaşık yine %7'sini açıkladığı görülmüştür. Yani başarı yönelimi puanlarının bu alt boyutla ilgili modele de anlamlı katkısının olmadığı saptanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara dair sonuçlar, tartışmalar ve getirilen önerilere yer verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler incelendiğinde, olumsuz değerlendirilme korkusu puanları ile karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları arasında negatif yönde, umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkuları arttıkça karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları düşmekte, karar vermede umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları azalmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin başarı yönelimi puanları ile karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin başarı yönelimi puanları ile karar vermede umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma alt boyut puanları arasındaki negatif ilişkilerin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin başarı yönelimi puanları artıkça karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları da anlamlı düzeyde artmaktadır. Araştırma bulgularına göre, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede özsaygı puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede özsaygı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Olumsuz değerlendirilme korkusunun karar vermede özsaygı puanlarını başarı yönelimi puanlarından daha fazla açıkladığı görülmüştür. Ergenlik döneminde gençlerin, başkalarının kendileri hakkındaki değerlendirmelerini çok önemsedikleri bilinmektedir. Dolayısıyla aldıkları kararlarda akranların, aile üyelerinin, öğretmenlerin onlarla ilgi yapacakları değerlendirmelerini de dikkate aldıkları düşünülmektedir. Aldıkları kararlar yaşamlarındaki kişiler tarafından olumlu yönde değerlendirildiğinde bu benlik saygılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Çelik ve Atilla (2019) yapmış oldukları araştırmada üniversite öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkuları artıkça benlik saygılarının düştüğünü bildirmektedirler.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede ihtiyatlı seçicilik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Analizlere bakıldığında olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede ihtiyatlı seçicilik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Başarı yöneliminin karar vermede ihtiyatlı seçicilik puanlarını olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarından daha fazla açıkladığı belirlenmiştir. Janis ve Mann (1977) karar vermede ihtiyatlı seçiciliği, kişi tarafından karar durumunda özenli bir şekilde ilgili bilgilerin ele alındığı, objektif bir şekilde bilgilerin içselleştirildiği ve karar alınmadan evvel seçeneklerin dikkatlice gözden geçirildiği strateji olarak tanımlamaktadır. Başarı yönelimi ise bireyin başarıya ulaşmak için hangi davranışları sergilediğini dikkate alan, bireyin başarıyı elde etmek için hangi kriterlere sahip olmasının gerektiğini belirleyen, kişinin bir alanda başarıyı elde edebilmek için belirlediği hedefleri ortaya çıkarmadaki inancını ve odaklanmasını içeren biliş odaklı bir kavram olarak ele alınmaktadır (Dweck, 1986; Elliot, 1999; Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991). Dolayısıyla bu bilgilerden hareketle başarı yöneliminin karar vermede ihtiyatlı davranmada etkili bir değişken olması beklendiği bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öte yandan ihtiyatlı seçicilikte olumsuz değerlendirilme korkusunun anlamlı bir yordayıcı olmamasını destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Kunt (2020) çalışmasında akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ile mantıklı karar verme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmektedir.

Bir diğer bulgu olarak; olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede umursamazlık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yapılan analizlere göre olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede umursamazlık puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, öğrencilerin karar vermede umursamazlık puanlarında olumsuz değerlendirilme korkusunun anlamlı bir etkisinin olduğu görülürken, başarı yönelimi puanlarının bu alt boyutla ilgili modele anlamlı katkısının olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde; olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede panik puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yapılan analizlere göre olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede

panik puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Öğrencilerin karar vermede panik puanlarında olumsuz değerlendirilme korkusunun anlamlı bir etkisi olduğu ancak başarı yönelimi puanlarının bu alt boyutla ilgili modele de anlamlı katkısının olmadığı saptanmıştır. Son olarak; olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının lise öğrencilerinin karar vermede sorumluluktan kaçma puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, olumsuz değerlendirilme korkusu ile başarı yönelimi puanlarının beraber karar vermede sorumluluktan kaçma puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Yine öğrencilerin karar vermede sorumluluktan kaçma puanlarında olumsuz değerlendirilme korkusunun anlamlı bir etkisi varken başarı yönelimi puanlarının bu alt boyutla ilgili modele de anlamlı katkısı bulunmamaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde karar verme ile olumsuz değerlendirilme korkusu veya başarı yönelimi kavramlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmanın bulgularını değerlendirebilmek için dolaylı olarak ve yakın olan kavramlarla yapılan araştırmalar incelenmiştir. Örneğin, Gençtarıh (2019) araştırmasında genç yetişkinlerde olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğrenilmiş çaresizlik özellikleri arasında pozitif bir ilişki bildirmektedir. Karar vermede umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma ile de öğrenilmiş çaresizlik olgusunun ilişkili olabileceğinden hareketle ulaşılan bulgunun desteklenir nitelikte olduğu düşünülebilir. Ayrıca bazı başka çalışmalar öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Berber-Çelik ve Odacı, 2015; Şimşek, 2018). Akademik erteleme ile karar vermede umursamazlık ve sorumluluktan kaçmanın ilişkili olduğu ileri sürülebilir ve bu bağlamda bu çalışmaların sonuçlarının da elde edilen bulguları destekleyici nitelikte oldukları ileri sürülebilir. Bir diğer dolaylı araştırma olarak Tatlıoğlu (2010) araştırmasında öğrencilerin karar vermede öz saygı puanları ile nevrotik kişilik özellikleri arasında negatif bir ilişki olduğunu bildirmektedir. Nevrotik kişilik özelliğinin korku, kaygı gibi duyguların yoğun yaşandığı bir eğilim olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede nevrotik kişilik özelliğinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile muhtemel ilişkisi bağlamında bu çalışmanın da, bu araştırma bulgularını açıklamada destekleyici olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmada öğrencilerin başarı yönelimleri alt boyutları ile ayrı ayrı değerlendirilmeyip toplam puan bazında ele alınmıştır. İleri araştırmalarda sonuçları daha doyurucu tartışabilmek için başarı yönelimlerinin ayrı ayrı ele alınması yararlı olabilir. Araştırma sonuçları tartışılırken bu kavramları bir arada ele alan hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Kaldı ki lise öğrencilerinde karar verme davranışı son derece önemli bir konudur. Bu çerçevede karar verme ve bunu etkileyen değişkenlerle ilgili araştırmaların daha fazla yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle uygulayıcılara da bazı öneriler getirilmiştir. Öncelikle lise kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerinin karar verme süreçlerinde özellikle olumsuz değerlendirilme korkularının etkili bir değişken olduğu bulgusundan hareketle bu konu üzerinde durmaları yararlı olabilir. Öte yandan öğrencilerin başarı yönelimlerinin desteklenmesinin de ergenlerin karar verme süreçlerini daha sağlıklı bir hale getirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan ve başarı yönelimleri desteklenmesi gereken lise öğrencilerinin belirlenerek onlarla bireysel ve grupla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Son

olarak ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkularında aile bireylerinin de etkili kişiler oldukları düşünülerek rehberlik hizmetleri kapsamında müşavirlik çalışmaları da planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ames, C. (1992). Classrooms: goal, structures ve student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84, 261-271.
- Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (Revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Avcı Ö., Y. (2015). *Okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri Arasındaki İlişki*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Bacanlı, F., Eşici, H. ve özünlü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 198-211.
- Berber-Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara, TR: Pegem Akademi.
- Clark, D. M., ve Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A. ve Schneier, F. R. (Ed.). *Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment (69-93)*. New York, NY: Guilford Press.
- Çelik, Y., Atilla, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 177-198.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Çetin, B. İlhan, M. ve Yılmaz, F. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik risk alma arasındaki ilişkinin kanonik korelasyonla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 135-158.
- Çolakkadıoğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Çolakradioğlu, O.& Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde karar verme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 61-71.
- Dursun, A. ve Kara, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcısı olarak kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer seçiminde aile etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 39-55.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10),1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Gençtarıh, B. (2019). *Genç Yetişkinlerde Öğrenilmiş Çaresizlik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gündüz, M. (2014). *Polis Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Sosyal Kaçınma Davranışları*. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Samsun.
- Janis, I. and Mann, L. (1979). *Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. New York, The Free Press, A division of Macmillan Inc.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara, TR: Nobel Yayınları.
- Kaşık, D.Z. (2009). *Ergenlerde Karar Verme Stilleri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Sosyal Etkinlik Beklentisi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Koydemir S. (2006). *Predictors of Shyness Among University Students: Testing a Self-Presentational Model*. Unpublished Doctoral Dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Kunt, A. K. (2020). *Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2017). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. İstanbul: NobelAkademik Yayıncılık.
- Miller, D. C. (2000). *Adolescents' decision making in academic and social contexts: a self-regulation perspective*. Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

- Öztemel, K. (2013). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve cinsiyet. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 241-257.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce*. A. E. Aslan ve G. Sart (çev.). Ankara, TR: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Phillips, S. D., Paziienza, N. Y. ve Ferrin, H. H. (1984). Decision making styles and problem solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 497-502.
- Şimşek, M. (2018). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları ile Mükemmeliyetçilik ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkilerde Benlik Saygısının Aracı Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tatlıoğlu, K. (2010). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Erdoğan, A. (2019). Predictive role of narcissism and family relations on decision-making characteristics of secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 21-38, DOI: 10.14689/ejer.2019.79.2.
- Watson, D. ve Friend, R. (1969), Measurement of social-evaluative anxiety, *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Weimer, M. (2009). *Effective Teaching Strategies: Six Keys to Classroom Excellence. Faculty Focus-Higher Education*. USA: Teaching Strategies from Magna Publications.

**Çağatay İNALLI**Göztepe Spor Kulübü, İzmir, Türkiye
E- Posta : cagatay.inalli@gmail.com

ID 0000-0001-8548-8591

**Doç. Dr. Aylin ZEKİOĞLU**Celal Bayar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Manisa, Türkiye
E- Posta : aylinzekioglu@yahoo.com

ID 0000-0002-7455-4845

Doç. Dr. Arkun TATAR

E- Posta : arkuntatar@yahoo.com

ID 0000-0002-2369-9040



Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 10.04.2020
Kabul/Accepted : 20.04.2020

Research Paper

Su Sporlarıyla Uğraşan Sporcuların Beş Faktör Kişilik Yapıları Ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki

ÖZET

Bu çalışmada, su sporlarıyla uğraşan sporcuların kişilik yapıları ve öfke ifade tarzlarının birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya (yüzme, sualtı ragbi, sutopu, triatlon ve yelken) su sporlarıyla uğraşan, 104 erkek, 103 kadın toplamda 207 sporcu oluşturmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanmış, Sosyo Demografik Bilgi Formu, Büyük Beş–50 Kişilik Testi ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır. Sporcuların kişilik özellikleri ile öfke ifade tarz ölçekleri karşılaştırıldığında; Dışadönüklük faktörü ile sürekli öfke, öfke dışı vurumun anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Uyumluluk, Sorumluluk ve Duygusal Dengelilik faktörlerinin öfke ifade alt ölçeklerinin tümüyle farklılaştıkları belirlenmiştir. Zekâ/Hayal gücü faktörünün ise öfke kontrolüyle anlamlı farklılıkları olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre, Uyumluluk ve Duygusal Dengelilik faktörleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Sporcuların yaş gruplarına göre Uyumluluk, Sorumluluk ve Duygusal Dengelilik faktörlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yaşanılan yer değişkenine göre öfke içe vurumu, Sorumluluk ve Duygusal Dengelilik ile anlamlı farklılıklar görülmüştür. Eğitim düzeyi sadece Sorumluluk faktörüyle anlamlı farklılık oluşturmuştur. Gelir düzeyleri ile öfke kontrolü, Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk ve Duygusal Dengelilik faktörleri ile anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yapılan branşa göre Uyumluluk faktörü ile anlamlı farklılık belirlenmiştir. Su sporlarıyla uğraşan sporcuların kişilik yapıları ile öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüş ve Sosyo Demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kişilik, Su Sporları, Cinsiyet, Öfke ve Öfke İfade Tarzı, Spor Branşı*

Relationship Between Five Factor Personality Structures And Anger Expression Styles Of Water Sports

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the relationship between personality structures and anger expression styles of water sports. The population of the study consist of (swimming, underwater rugby, water polo, triathlon, sailing) 104 men and 103 women total 207 adult water sport athletes. In this study, Social-Demographic Information Form, Big Five Personality Questionnaire and Trait Anger and Anger Expression Style Scale prepared by the researcher were applied for athletes. It has been realized that personality traits and anger expression styles have significantly related each other. Extroversion has a meaningful relationship with trait anger, anger-in, anger-out. Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism were found to be significantly different from all anger sub-dimension. Openness has a meaningful relationship with anger management. Agreeableness and Neuroticism have a meaningful relationship with gender. Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism have a meaningful relationship with age. Anger-in, Conscientiousness and Neuroticism have a meaningful relationship with living places. Conscientiousness has a meaningful relationship with education status. Anger-management, Extroversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism have a meaningful relationship with income level. Agreeableness has a meaningful relationship with sports. As a result of the research, it has been found that there is a significant relationship between personality structures and anger expression styles of the sportsmen engaged in water sports and differences were found between the variables of gender, age, living places, education and income.

Keywords: *Personality, Water Sports, Gender, Anger Expression Style, Sports Branch*

GİRİŞ

Kişiliği açıklamada literatürde çeşitli yaklaşımlar öne sürülmektedir. Kişilik, bireyin farklı durumlardaki davranışlarını açıklayan, sürekliliği olan, kişilerarası, duygusal, motivasyonel, deneyime dayalı etkileşim tarzıdır (McCrae ve Costa, 1989). Kişilik, bir bireyi diğer bireylerden ayırmaya yarayan alışkanlık, huy, savunma mekanizmaları ve davranış şekilleri gibi özelliklerin toplamıdır. Tüm bu özellikler bireyin çevresiyle olan tüm ilişkilerini belirler (Acar ve Ömer, 2002).

Beş faktör kişilik yapısı, kişiliği değerlendirmek için sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Beş faktör kişilik yapısı modeli, bireylerin kendilerini ve diğerlerini tanımlamada kullandıkları tanımlamalardan yararlanarak kişiliğin ölçülmesinde rol oynar. Bu model özellik yaklaşımına dayanmaktadır (Doğan, 2013). Özellik yaklaşımı, bireysel farklılıklara odaklanır ve gözlemlenebilen davranış biçimleriyle ilgilidir. Bu yaklaşım doğrultusunda, kişilik yapısını temsil eden, kişiliği bütünüyle açıklayabilen “beş faktör” (dışadönüklük, nevrotiklik, sorumluluk, deneyime açıklık, yumuşak başlılık) tanımlanmıştır (Costa ve McCrae, 1995).

Mutluluk, nefret, üzüntü ve korku duyguları gibi, öfke de oldukça doğal ve evrensel, hatta doğru şekilde ifade edilebilir ise olumlu ve sosyal etkileşimi düzeltebilen bir duygu durumudur. Öfkenin sağlıklı biçimde ifade edilmediği durumlarda, kişi hem kendine hem de çevresine zarar verme eğiliminde olur (Cenkseven 2003). İnkâr edilmemiş, bastırılmamış, kabul edilmiş, tanınmış ve kontrollü olarak ifade edilen öfke sağlıklı ve işe yarar duruma gelebilir (Soykan 2003).

Spielberger, öfke duygusunu süreklilik ve durumsallık olarak incelemektedir. Belli bir hedefe yönelen davranışın engellenmesi veya yaşanan haksızlıklar karşısında gerginlik, kızgınlık, sinirlilik, hiddet gibi kişiye özgü hisleri yansıtan duygu durumunu Durumsal Öfke olarak tanımlar. Sürekli Öfke ise durumsal öfkenin hangi sıklıkta yaşandığını yansıtır. Öfkenin ifade edilmesinde, öfkenin bastırılması (içe vurumu), dışa vurulması ve kontrol edilmesi gibi kavramlar yer alır (Özer, 1994).

Öfke, çeşitli nedenlerle meydana gelebilir. Biyolojik, kültürel, çevresel faktörler, kişiler arası ilişkiler, akademik zorluklar, çalışma koşulları gibi nedenlerin yanı sıra bireyin kişilik özellikleri de öfke hissini doğuran nedenlerden biridir (Mete 2006; Özyeşil 2012).

Bu araştırmada su sporları (yüzme, sualtı ragbi, triatlon, yelken ve sutopu) branşlarında yarışmacı düzeyde sporculuk yapmış bireylerin kişilik yapıları ile öfkeyi ifade etme tarzı arasındaki ilişki incelenmiştir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini, ilgili branşların spor kulüplerinde yarışmalara katılan 103 kadın (%49,8), 104 (%50,2) erkek toplamda 207 yüzücü, sualtı ragbi ve sutopu oyuncuları, triatletler ve yelken sporcuları oluşturmaktadır. Araştırmaya 18-22 yaş aralığında (%41,1) 85 sporcu, 23-27 yaş aralığında (%16,4) 34 sporcu, 28-32 yaş aralığında (%20,8) 43 sporcu, 33 yaş ve üzeri (%21,7) 45 sporcu katılmıştır. Araştırmaya katılanlar %6,3'ü köy-kasaba-ilçede, %9,7'si ilde, %84,1'i büyük şehirlerde yaşamaktadır. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde %9,2'si okur-yazar, %23,2'si lise, %50,2'si üniversite, %17,4'ü lisansüstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların ekonomik durum-

larının dağılımının %6,3'ü 2000 TL ve altında, %78,3'ü 2000 TL-4000 TL aralığında, %15,5'i 4000 TL ve üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sporcuların %43'ü sualtı ragbi, %31,9'u yüzme, %10,1'i triatlon, %7,7'si yelken ve %7,2'si sutopu branşında sporculuk yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılar sosyo-demografik bilgi formu, Büyük Beş-50 Kişilik Testi, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği'ni cevaplamışlardır. Veri toplama işlemi yaklaşık 10-15 dakika içerisinde tamamlanmıştır.

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Bilgi formunda, sporculara ait cinsiyet, öğrenim durumları, ekonomik gelirleri, yaşadıkları yer bilgileri ve bulunmaktadır.

Büyük Beş-50 Kişilik Testi

B5KT-50-Tr, faktörleri I-Dışadönüklük, II-Uyumluluk, III-Sorumluluk, IV-Duygusal dengelilik ve V-Zekâ/hayal gücü olarak isimlendirilmiştir ve her faktöründe 10 madde olan, 'hiç uygun değil-1' ile 'çok uygun-5' arasında beşli Likert puanlanan 50 maddeden oluşmaktadır (Tatar, 2017).

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ)

Spielberger tarafından geliştirilen bu ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Türkçe formunda dört farklı faktör vardır. Bunlar, sürekli öfke, içe öfke, dışa öfke ve öfke kontrol alt boyutlarıdır. Ölçekte puanlama, 'Hiç' 1 puan, 'Biraz' 2 puan, 'Oldukça' 3 puan ve 'Tümüyle' 4 puan verilerek yapılmaktadır (Özer, 1994).

Verilerin Analizi

Çalışmada Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği ile Büyük Beş-50 Kişilik Testi faktörlerinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, Büyük Beş-50 Kişilik Testi faktörlerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanları ile Pearson Korelasyon analizi ile karşılaştırması yapılmıştır. Büyük Beş-50 Kişilik Testi faktörlerinin toplam puan ortalamasına göre oluşturulan grupların Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanları açısından farklı gruplar için t-testi analizi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Son işlem olarak da cinsiyet gruplarının Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği ile Büyük Beş-50 Kişilik Testi faktör toplam puanları açısından farklı gruplar için t-testi analizi ile ikiden fazla kategorisi olan diğer sosyo-demografik değişken gruplarının birbirleriyle Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği ile Büyük Beş-50 Kişilik Testi faktör toplam puanları açısından karşılaştırması ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasında farklılıklar gözlemlendiğinde ise grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Test) uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Büyük Beş-50

Kişilik testi faktörlerinin 0,70 (Zekâ/Hayal Gücü) ile 0,85 (Dışadönüklük) arasında, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği'nin bütünü için 0,66 (Öfke/İçe Alt Ölçeği) ile 0,84 (Öfke/Kontrol Alt Ölçeği) arasında içtutarlılık güvenirlik katsayısı gösterdikleri hesaplanmıştır.

Büyük Beş-50 Kişilik Testi faktörlerinin ortalama değerleri kullanılarak ortalama değerinin altında ve ortalama değerinin üstünde toplam puana sahip olanlar olarak beş faktörün her biri için ayrı ayrı yapılan gruplamaya göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanları farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Dışadönüklük faktörü grupları için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanlarının farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılma sonuçları

	Faktör Grupları	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Sürekli Öfke Ölçeği	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	104	18,83	4,025	-2,405	,017
	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	103	20,33	4,926		
Öfke/İçe Alt Ölçeği	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	104	16,63	3,763	1,541	,125
	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	103	15,83	3,611		
Öfke/Dışa Alt Ölçeği	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	104	14,25	3,065	-2,966	,003
	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	103	15,60	3,482		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	104	23,10	4,168	-,224	,823
	Dışadönüklük Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	103	23,23	4,606		

Dışadönüklük faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205) = -2,405$; $p < 0,05$. Sonuca göre Dışadönüklük faktörü ortalama değerinin üstünde olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalaması (ort. = 20,33), Dışadönüklük faktörü ortalama değerinin altında olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=18,83) daha yüksektir.

Dışadönüklük faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır;

$t(205) = -2,966$; $p < 0,01$. Sonuca göre Dışadönüklük faktörü ortalama değerinde olan grubun Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=15,60), Dışadönüklük faktörü ortalama değerinde olan grubun Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=14,25) daha yüksektir.

Dışadönüklük faktörü toplam puanının ortalama değerinde ve üstünde olan grupların Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = -,224$; $p > 0,05$. Dışadönüklük faktörü toplam puanının ortalama değerinde ve üstünde olan grupların Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = 1,541$; $p > 0,05$

Tablo 2. Uyumluluk faktörü grupları için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanlarının farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılma sonuçları

	Faktör Grupları	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Sürekli Öfke Ölçeği	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Olan Grup	105	20,54	4,559	3,175	,002
	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Üstünde Olan Grup	102	18,58	4,336		
Öfke/İçe Alt Ölçeği	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Olan Grup	105	17,27	3,355	4,247	,000
	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Üstünde Olan Grup	102	15,17	3,752		
Öfke/Dışa Alt Ölçeği	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Olan Grup	105	15,40	3,155	2,103	,037
	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Üstünde Olan Grup	102	14,43	3,468		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Olan Grup	105	22,53	4,568	-2,120	,035
	Uyumluluk Faktörü Ortalama Değerinde Üstünde Olan Grup	102	23,81	4,102		

Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinde ve üstünde olan grupların Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205)=3,175$; $p < 0,01$. Sonuca göre Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinde olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalaması (ort. 20,54) Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinde olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamasın-

dan (ort.=18,58) yüksektir. Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205)=4,247; p<0,01$. Sonuca göre Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=17,27) Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=15,17) yüksektir. Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Dışer Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205) = 2,103; p<0,05$. Sonuca göre Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Dışer Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=15,40) Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Dışer Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=14,43) yüksektir. Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205)=-2,120; p<0,05$. Sonuca göre Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=23,81) Uyumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=22,53) yüksektir.

Tablo 3. Sorumluluk faktörü grupları için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanlarının farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılma sonuçları

	Faktör Grupları	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Sürekli Öfke Ölçeği	Sorumluluk Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	106	20,91	4,822	4,511	,000
	Sorumluluk Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	101	18,18	3,788		
Öfke/İçer Alt Ölçeği	Sorumluluk Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	106	16,92	3,777	2,765	,006
	Sorumluluk Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	101	15,51	3,495		
Öfke/Dışer Alt Ölçeği	Sorumluluk Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	106	15,73	3,523	3,651	,000
	Sorumluluk Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	101	14,08	2,925		

Öfke/ Kontrol Alt Ölçeği	Sorumluluk Faktörü Or- talama Değerin Altında Olan Grup	106	22,19	4,511	-3,363	,001
	Sorumluluk Faktörü Or- talama Değerin Üstünde Olan Grup	101	24,19	4,014		

Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205) = 4,511; p < 0,01$. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=20,91) Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=18,18) yüksektir. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205) = 2,765; p < 0,01$. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=16,92) Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=15,51) yüksektir. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205) = 3,651; p < 0,01$. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=15,73) Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort. =14,08) yüksektir. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205) = -3,363; p < 0,01$. Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=24,19) Sorumluluk faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=22,19) yüksektir.

Tablo 4. Duygusal Dengelilik faktörü grupları için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanlarının farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılma sonuçları

	Faktör Grupları	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Sürekli Öfke Ölçeği	Duygusal Dengeli- lik Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	96	21,17	4,488	4,942	,000
	Duygusal Dengeli- lik Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	111	18,20	4,149		

Öfke/İçe Alt Ölçeği	Duygusal Dengelik Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	96	17,74	3,628	5,879	,000
	Duygusal Dengelik Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	111	14,93	3,252		
Öfke/Dışa Alt Ölçeği	Duygusal Dengelik Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	96	15,64	3,489	2,906	,004
	Duygusal Dengelik Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	111	14,31	3,092		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Duygusal Dengelik Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	96	21,42	4,438	-5,735	,000
	Duygusal Dengelik Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	111	24,68	3,737		

Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205) = 4,942$; $p < 0,01$. Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=21,17) Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=18,20) yüksektir. Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205)=5,879$; $p < 0,01$. Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=17,74) Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=14,93) yüksektir. Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205) = 2,906$; $p < 0,01$. Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=15,64) Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=14,31) yüksektir. Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır $t(205)=-5,735$; $p < 0,01$. Duygusal Dengelilik fak-

törü toplam puanının ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort.=24,68) Duygusal Dengelilik faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=21,42) yüksektir.

Tablo 5. Zekâ/Hayal Gücü faktörü grupları için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanlarının farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılma sonuçları

Faktör Grupları		n	Ortalama	Standart Sapma	T	P
Sürekli Öfke Ölçeği Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	100	19,47	4,607	-,320	,749
		107	19,67	4,512		
Öfke/İçe Alt Ölçeği Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	100	16,10	3,865	-,495	,621
		107	16,36	3,554		
Öfke/Dışa Alt Ölçeği Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	100	14,61	3,143	-1,304	,194
		107	15,21	3,505		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Üstünde Olan Grup	Zekâ/Hayal Gücü Faktörü Ortalama Değerin Altında Olan Grup	100	22,51	4,565	-2,094	,037
		107	23,78	4,131		

Zekâ/Hayal Gücü faktörü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205)=-2,094; p<0,05$. Sonuca göre Zekâ/Hayal Gücü faktörü ortalama değerinin üstünde olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalaması (ort. =23,78), Zeka/Hayal Gücü faktörü ortalama değerinin altında olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamasından (ort.=22,51) daha yüksektir. Zekâ/Hayal Gücü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205)= -,320; p>0,05$. Zekâ/Hayal Gücü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205)= -,495; p>0,05$. Zekâ/Hayal Gücü toplam puanının ortalama değerinin altında ve üstünde olan grupların Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205)= -,495; p>0,05$.

ları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = -1,304$; $p > 0,05$.

Tablo 6. Cinsiyet grupları için Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği toplam puanlarının farklı gruplar için t-testiyle karşılaştırılma sonuçları.

	Cinsiyet Grupları	n	Ortalama	Standart Sapma	t	P
Sürekli Öfke Ölçeği	Kadın	103	19,24	4,782	-1,406	,297
	Erkek	104	19,90	4,301		
Öfke/İçer Alt Ölçeği	Kadın	103	16,12	3,745	-,446	,656
	Erkek	104	16,35	3,670		
Öfke/Dışarı Alt Ölçeği	Kadın	103	14,56	3,580	-1,547	,124
	Erkek	104	15,28	3,061		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Kadın	103	22,57	4,558	-1,946	,053
	Erkek	104	23,75	4,138		
Dışadönüklük	Kadın	103	3,51	,69	1,440	,151
	Erkek	104	3,37	,73		
Uyumluluk	Kadın	103	4,07	,52	3,661	,000
	Erkek	104	3,80	,56		
Sorumluluk	Kadın	103	4,01	,60	,092	,927
	Erkek	104	4,00	,63		
Duygusal Dengelilik	Kadın	103	3,09	,84	-3,611	,000
	Erkek	104	3,47	,64		
Zekâ/Hayal Gücü	Kadın	103	3,94	,46	,421	,674
	Erkek	104	3,91	,50		

Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = -1,046$; $p > 0,05$. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = -,446$; $p > 0,05$. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Öfke/Dışarı Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = -1,547$; $p > 0,05$. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = -1,946$; $p > 0,05$. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Dışadönüklük faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = 1,440$; $p > 0,05$. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Uyumluluk faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205) = 3,661$; $p < 0,01$. Sonuca göre Kadın sporcuların Uyumluluk faktörü toplam puan ortalaması (ort.=4,07), Erkek sporcuların Uyumluluk faktörü toplam puan ortalamasından (ort.=3,08) daha yüksektir. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Sorumluluk faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(205) = 0,092$; $p > 0,05$. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Duygusal Dengelilik faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(205) = -3,611$; $p < 0,01$. Sonuca

göre Erkek sporcuların Duygusal Dengelilik faktörü toplam puan ortalaması (ort.=3,47), Kadın sporcuların Duygusal Dengelilik faktörü toplam puan ortalamasından (ort.=3,09) daha yüksektir. Cinsiyet gruplarının toplam puanının ortalama değerlerinin Zekâ/Hayal Gücü faktörü $t(205) = 0,421$; $p > 0,05$ ortalamaları arasında istatistiksel bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 7. Yaş gruplarının çalışmada kullanılan ölçek toplam puanlar açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırma sonuçları.

	Yaş Grupları	n	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sürekli Öfke Ölçeği	18-22 yaş	85	19,67	4,965	,777	,508
	23-27 yaş	34	19,62	4,030		
	28-32 yaş	43	20,21	4,167		
	33 yaş ve üzeri	45	18,76	4,463		
	Toplam	207	19,57	4,548		
Öfke/İçe Alt Ölçeği	18-22 yaş	85	16,56	4,277	,974	,406
	23-27 yaş	34	16,00	3,294		
	28-32 yaş	43	16,53	3,058		
	33 yaş ve üzeri	45	15,49	3,348		
	Toplam	207	16,23	3,700		
Öfke/Dışa Alt Ölçeği	18-22 yaş	85	15,07	3,415	,692	,558
	23-27 yaş	34	15,15	3,694		
	28-32 yaş	43	15,12	3,095		
	33 yaş ve üzeri	45	14,29	3,174		
	Toplam	207	14,92	3,341		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	18-22 yaş	85	22,87	4,303	1,038	,377
	23-27 yaş	34	23,00	4,579		
	28-32 yaş	43	22,81	3,627		
	33 yaş ve üzeri	45	24,18	4,988		
	Toplam	207	23,16	4,381		
Dışadönüklük	18-22 yaş	85	3,3929	,65552	1,384	,249
	23-27 yaş	34	3,3118	,73845		
	28-32 yaş	43	3,4442	,74428		
	33 yaş ve üzeri	45	3,6133	,75817		
	Toplam	207	3,4382	,71308		
Uyumluluk	18-22 yaş	85	3,9400	,56825	4,334	,005
	23-27 yaş	34	3,8353	,55535		
	28-32 yaş	43	3,7651	,56437		
	33 yaş ve üzeri	45	4,1600	,46632		
	Toplam	207	3,9343	,55785		

Sorumluluk	18-22 yaş	85	3,8694	,67718	4,169	,007
	23-27 yaş	34	4,1000	,46840		
	28-32 yaş	43	3,9628	,52146		
	33 yaş ve üzeri	45	4,2422	,59333		
	Toplam	207	4,0077	,61197		
Duygusal Dengelilik	18-22 yaş	85	3,1506	,72516	6,125	,001
	23-27 yaş	34	3,0794	,74337		
	28-32 yaş	43	3,2674	,71638		
	33 yaş ve üzeri	45	3,6822	,78893		
	Toplam	207	3,2787	,76776		
Zekâ/Hayal Gücü	18-22 yaş	85	3,9129	,48619	,039	,990
	23-27 yaş	34	3,9324	,48161		
	28-32 yaş	43	3,9233	,44231		
	33 yaş ve üzeri	45	3,9422	,52375		
	Toplam	207	3,9246	,48183		

Yaş gruplarının Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,203)=0,777$; $p > 0,05$. Yaş gruplarının Öfke/İçe Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,203)=0,974$; $p > 0,05$. Yaş gruplarının Öfke/Dışa Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,203)=0,692$; $p > 0,05$. Yaş gruplarının Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,203)=1,038$; $p > 0,05$. Yaş gruplarının Beş Faktör Kişilik özellikleri faktörleri açısından karşılaştırıldığında ise Dışadönüklük faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,203) = 1,384$; $p > 0,05$. Yaş gruplarının Büyük Beş-50 Kişilik Testi Uyumluluk faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(3,203)=4,334$; $p < 0,01$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre 33 yaş ve üzerinde olan grubun Uyumluluk faktör toplam puan ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 18-22 yaş grubunun da Uyumluluk faktör toplam puan ortalaması 23-27 yaş grubunun ve 28-32 yaş grubunun faktör toplam puan ortalamasından daha yüksektir. Yaş gruplarının Büyük Beş-50 Kişilik Testi Sorumluluk faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(3,203)=4,169$; $p < 0,01$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre 33 yaş ve üzerinde olan grubun Sorumluluk faktör toplam puan ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 23-27 yaş grubunun da Sorumluluk faktör toplam puan ortalaması 18-22 yaş grubunun ve 28-32 yaş grubunun faktör toplam puan ortalamasından daha yüksektir. Yaş gruplarının Büyük Beş-50 Kişilik Testi Duygusal Dengelilik faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(3,203)=6,125$; $p < 0,01$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre 33 yaş ve üzerinde olan grubun Sorumluluk faktör toplam puan ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 28-32 yaş grubunun da Duygusal Dengelilik faktör toplam puan ortalaması 18-22 yaş grubunun ve 23-27 yaş grubunun faktör toplam

puan ortalamasından daha yüksektir. Yaş gruplarının Beş Faktör Kişilik özellikleri faktörleri ile karşılaştırıldığında ise Zekâ/Hayal Gücü faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,203) = ,039$; $p > 0,05$.

Tablo 8. Yaşanılan yer gruplarının çalışmada kullanılan ölçek toplam puanlar açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırma sonuçları.

	Yaşanılan Yer	n	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sürekli Öfke Ölçeği	Köy-Kasaba-İlçe	13	20,77	5,118	1,535	,218
	İl	20	18,10	4,844		
	Büyükşehir	174	19,66	4,457		
	Toplam	207	19,57	4,548		
Öfke/İçer Alt Ölçeği	Köy-Kasaba-İlçe	13	18,77	2,862	4,223	,016
	İl	20	15,05	3,410		
	Büyükşehir	174	16,18	3,716		
	Toplam	207	16,23	3,700		
Öfke/Dışarı Alt Ölçeği	Köy-Kasaba-İlçe	13	16,23	3,632	2,158	,118
	İl	20	13,80	2,308		
	Büyükşehir	174	14,95	3,393		
	Toplam	207	14,92	3,341		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Köy-Kasaba-İlçe	13	21,85	4,160	,837	,434
	İl	20	22,65	3,573		
	Büyükşehir	174	23,32	4,480		
	Toplam	207	23,16	4,381		
Dışadönüklük	Köy-Kasaba-İlçe	13	3,2846	,76577	,483	,617
	İl	20	3,5350	,65717		
	Büyükşehir	174	3,4385	,71730		
	Toplam	207	3,4382	,71308		
Uyumluluk	Köy-Kasaba-İlçe	13	3,6923	,62778	1,324	,268
	İl	20	3,9300	,51001		
	Büyükşehir	174	3,9529	,55669		
	Toplam	207	3,9343	,55785		
Sorumluluk	Köy-Kasaba-İlçe	13	3,4615	,65516	5,883	,003
	İl	20	4,1000	,48013		
	Büyükşehir	174	4,0379	,60542		
	Toplam	207	4,0077	,61197		
Duygusal Dengelilik	Köy-Kasaba-İlçe	13	2,8154	,77120	3,102	,047
	İl	20	3,1450	,62364		
	Büyükşehir	174	3,3287	,77279		
	Toplam	207	3,2787	,76776		

	Köy-Kasaba-İlçe	13	3,9462	,36427		
Zekâ/Hayal Gücü	İl	20	3,9350	,43923	,020	,980
	Büyükşehir	174	3,9218	,49598		
	Toplam	207	3,9246	,48183		

Yaşanılan yer gruplarının Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,204)=1,535$; $p>0,05$. Yaşanılan yer gruplarının Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(2,204) = 4,223$; $p<0,05$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre yaşanılan yerin Köy-Kasaba-İlçe olan grubun Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalaması diğer yaş gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca Büyükşehir’de yaşayanların da Öfke/İçer Alt Ölçeği toplam puan ortalaması İl’de yaşayanlara göre ortalaması daha yüksektir. Yaşanılan yer gruplarının Öfke/Dışer Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,204) = 2,158$; $p>0,05$. Yaşanılan yer gruplarının Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,204)=,837$; $p>0,05$. Yaşanılan yer gruplarının Beş Faktör kişilik faktörleriyle karşılaştırıldığında Dışadönüklük toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,204) = ,483$; $p>0,05$. Yaşanılan yer gruplarının Uyumluluk toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,204) = 1,324$; $p>0,05$. Yaşanılan yer gruplarının Büyük Beş-50 Kişilik Testi Sorumluluk faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,204)=5,883$; $p< 0,01$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre İl’de yaşayan grubun Sorumluluk faktör toplam puan ortalaması diğer yer gruplarından hepsinden yüksektir. Ayrıca Büyükşehir’de yaşayan grubunun da Sorumluluk faktör toplam puan ortalaması Köy-Kasaba-İlçe’de yaşayanlar grubunun faktör toplam puan ortalamasından daha yüksektir. Yaşanılan yer gruplarının Büyük Beş-50 Kişilik Testi Duygusal Dengelilik faktör toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,204)=3,102$; $p<0,05$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre Büyükşehir’de yaşayan grubun Duygusal Dengelilik faktör toplam puan ortalaması diğer yer gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca İl’de yaşayan grubunun da Duygusal Dengelilik faktör toplam puan ortalaması Köy-Kasaba-İlçe’de yaşayanlar grubunun faktör toplam puan ortalamasından daha yüksektir. Yaşanılan yer gruplarının Zekâ/Hayal Gücü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,204) = ,020$; $p>0,05$.

Tablo 9. Eğitim Durumu gruplarının çalışmada kullanılan ölçek toplam puanlar açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırma sonuçları.

Eğitim Durumu	N	Ort.	Standart Sapma	F	p
---------------	---	------	----------------	---	---

Sürekli Öfke Ölçeği	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	18,79	5,583	,397	,756
	Lise	48	20,08	5,402		
	Üniversite	104	19,52	4,019		
	Lisansüstü	36	19,47	4,273		
	Toplam	207	19,57	4,548		
Öfke/İçe Alt Ölçeği	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	15,47	4,087	,572	,634
	Lise	48	16,50	4,136		
	Üniversite	104	16,39	3,546		
	Lisansüstü	36	15,81	3,371		
	Toplam	207	16,23	3,700		
Öfke/Dışa Alt Ölçeği	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	14,53	3,687	,188	,905
	Lise	48	15,10	3,827		
	Üniversite	104	14,98	3,088		
	Lisansüstü	36	14,72	3,283		
	Toplam	207	14,92	3,341		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	22,74	4,458	,303	,824
	Lise	48	22,79	4,722		
	Üniversite	104	23,27	4,130		
	Lisansüstü	36	23,58	4,705		
	Toplam	207	23,16	4,381		
Dışadönüklük	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	3,3789	,79203	,192	,902
	Lise	48	3,4375	,64762		
	Üniversite	104	3,4231	,71370		
	Lisansüstü	36	3,5139	,77428		
	Toplam	207	3,4382	,71308		
Uyumluluk	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	4,2053	,58259	2,311	,077
	Lise	48	3,9479	,51073		
	Üniversite	104	3,8587	,57936		
	Lisansüstü	36	3,9917	,50843		
	Toplam	207	3,9343	,55785		
Sorumluluk	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	4,2368	,61663	2,700	,047
	Lise	48	3,8854	,64741		
	Üniversite	104	3,9635	,60436		
	Lisansüstü	36	4,1778	,53512		
	Toplam	207	4,0077	,61197		

Duygusal Dengelilik	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	3,2474	,85399	1,400	,244
	Lise	48	3,0875	,67686		
	Üniversite	104	3,3452	,74480		
	Lisansüstü	36	3,3583	,88103		
	Toplam	207	3,2787	,76776		
Zekâ / Hayal Gücü	Okur-Yazar, İlkokul, Ortaokul	19	3,9632	,47867	,744	,527
	Lise	48	3,9417	,45468		
	Üniversite	104	3,8798	,48319		
	Lisansüstü	36	4,0111	,51867		
	Toplam	207	3,9246	,48183		

Eğitim Durumu gruplarının Sorumluluk faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır; $F(3,203) = 2,700$; $p < 0,05$. Tukey Çoklu Karşılaştırma testi sonucuna göre Okur Yazar-İlkokul ve Ortaokul grubunun toplam puan ortalaması (ort.=4,2368), Lise grubunun toplam puan ortalamasından (ort. =3,8854) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Gelir durumu gruplarının çalışmada kullanılan ölçek toplam puanlar açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırma sonuçları.

	Ekonomik Durum	n	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Sürekli Öfke Ölçeği Toplam Puanı	2000 TL ve altı	13	19,92	3,201	,093	,911
	2000 – 4000TL	162	19,60	4,572		
	4000 TL ve üstü	32	19,31	4,980		
	Toplam	207	19,57	4,548		
Öfke/İçeride Alt Ölçeği	2000 TL ve altı	13	16,54	2,787	,047	,954
	2000 – 4000TL	162	16,21	3,719		
	4000TL ve üstü	32	16,22	4,014		
	Toplam	207	16,23	3,700		
Öfke/Dışarı Alt Ölçeği	2000TL ve altı	13	15,31	2,594	,103	,902
	2000 - 4000TL	162	14,91	3,429		
	4000TL ve üstü	32	14,81	3,227		
	Toplam	207	14,92	3,341		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	2000TL ve altı	13	22,08	3,174	3,390	,036
	2000 – 4000TL	162	22,90	4,391		
	4000 TL ve üstü	32	24,94	4,406		
	Toplam	207	23,16	4,381		
Dışadönüklük	2000 TL ve altı	13	3,0308	,56182	3,592	,029
	2000 - 4000 TL	162	3,4296	,73213		
	4000 TL ve üstü	32	3,6469	,59838		
	Toplam	207	3,4382	,71308		

Uyumluluk	2000 TL ve altı	13	3,5462	,72757	3,859	,023
	2000 - 4000 TL	162	3,9444	,53243		
	4000 TL ve üstü	32	4,0406	,56160		
	Toplam	207	3,9343	,55785		
Sorumluluk	2000 TL ve altı	13	3,7923	,65760	5,291	,006
	2000 - 4000 TL	162	3,9654	,60744		
	4000 TL ve üstü	32	4,3094	,53119		
	Toplam	207	4,0077	,61197		
Duygusal Dengelilik	2000 TL ve altı	13	2,9385	,78903	3,241	,041
	2000 - 4000 TL	162	3,2549	,74058		
	4000 TL ve üstü	32	3,5375	,84079		
	Toplam	207	3,2787	,76776		
Zekâ/Hayal Gücü	2000 TL ve altı	13	3,8385	,41541	,694	,501
	2000 - 4000 TL	162	3,9154	,47149		
	4000 TL ve üstü	32	4,0063	,55761		
	Toplam	207	3,9246	,48183		

Gelir düzeyleri toplam puanlarının Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(2,204)=3,390$; $p<0,05$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre ekonomik düzeyi 4000 TL ve üstü olan grubun Öfke/Kontrol Alt Ölçeği toplam puan ortalaması diğer ekonomik gelir düzeyi gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 2000 TL–4000 TL grubunun da Öfke/Kontrol Alt Ölçeği ortalaması ekonomik gelir düzeyi 2000 TL ve altında olan gruba göre toplam puan ortalaması daha yüksektir. Gelir düzeyleri toplam puanlarının Dışadönüklük faktörünün toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(2,204) = 3,592$; $p<0,05$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre ekonomik düzeyi 4000 TL ve üstü olan grubun Dışadönüklük faktörünün toplam puan ortalaması diğer ekonomik gelir düzeyi gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 2000 TL–4000 TL grubunun da Dışadönüklük faktörünün toplam puan ortalaması ekonomik gelir düzeyi 2000 TL ve altında olan gruba göre ortalaması daha yüksektir. Gelir düzeyleri toplam puanlarının Uyumluluk faktörünün toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(2,204)=3,859$; $p<0,05$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre ekonomik düzeyi 4000 TL ve üstü olan grubun Uyumluluk faktörünün toplam puan ortalaması diğer ekonomik gelir düzeyi gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 2000 TL–4000 TL grubunun da Uyumluluk faktörünün toplam puan ortalaması ekonomik gelir düzeyi 2000 TL ve altında olan gruba göre ortalaması daha yüksektir. Gelir düzeyleri toplam puanlarının Sorumluluk faktörünün toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(2,204)=5,291$; $p<0,01$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre ekonomik düzeyi 4000 TL ve üstü olan grubun Sorumluluk faktörünün toplam puan ortalaması diğer ekonomik gelir düzeyi gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 2000 TL–4000 TL grubunun da Sorumluluk faktörünün toplam puan ortalaması ekonomik

gelir düzeyi 2000 TL ve altında olan gruba göre ortalaması daha yüksektir. Gelir düzeyleri toplam puanlarının Duygusal Dengelilik faktörünün toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(2,204)=3,241$; $p<0,001$. Grupların birbirileri arasındaki farkı belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre ekonomik düzeyi 4000 TL ve üstü olan grubun Duygusal Dengelilik faktörünün toplam puan ortalaması diğer ekonomik gelir düzeyi gruplarının hepsinden yüksektir. Ayrıca 2000 TL–4000 TL grubunun da Duygusal Dengelilik faktörünün toplam puan ortalaması ekonomik gelir düzeyi 2000 TL ve altında olan gruba göre ortalaması daha yüksektir.

Tablo 11. Yapılan spor branşı gruplarının çalışmada kullanılan ölçek toplam puanlar açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırma sonuçları.

		Yapılan Spor Branşı	n	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sürekli Ölçeği	Öfke	Sualtı Ragbi	89	19,43	4,673	,853	,493
		Yüzme	66	19,27	4,629		
		Triatlon	21	19,38	4,189		
		Yelken	16	21,50	4,899		
		Sutopu	15	20,00	3,423		
		Toplam	207	19,57	4,548		
Öfke/İçer Ölçeği	Alt	Sualtı Ragbi	89	15,80	3,715	1,992	,097
		Yüzme	66	15,94	3,758		
		Triatlon	21	18,10	3,793		
		Yelken	16	16,94	2,886		
		Sutopu	15	16,73	3,474		
		Toplam	207	16,23	3,700		
Öfke/Dışar Ölçeği	Alt	Sualtı Ragbi	89	15,11	3,679	,287	,886
		Yüzme	66	14,62	3,295		
		Triatlon	21	14,67	2,799		
		Yelken	16	15,13	2,754		
		Sutopu	15	15,27	2,915		
		Toplam	207	14,92	3,341		
Öfke/Kontrol Alt Ölçeği	Alt	Sualtı Ragbi	89	22,66	4,251	1,216	,305
		Yüzme	66	23,52	4,383		
		Triatlon	21	24,81	4,094		
		Yelken	16	22,69	4,615		
		Sutopu	15	22,80	5,130		
		Toplam	207	23,16	4,381		

Dışadönüklük	Sualtı Ragbi	89	3,4213	,74185	,191	,943
	Yüzme	66	3,4909	,65462		
	Triatlon	21	3,3667	,84872		
	Yelken	16	3,4688	,68188		
	Sutopu	15	3,3733	,69124		
	Toplam	207	3,4382	,71308		
Uyumluluk	Sualtı Ragbi	89	3,9685	,52193	3,130	,016
	Yüzme	66	4,0515	,56357		
	Triatlon	21	3,8000	,54498		
	Yelken	16	3,5813	,65749		
	Sutopu	15	3,7800	,48727		
	Toplam	207	3,9343	,55785		

Yapılan spor branşları grupları ile Uyumluluk faktörü toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır; $F(4,202)=3,130; p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucuna göre branşı Yüzme olan grubun Uyumluluk faktörü toplam puan ortalaması diğer branşların hepsinden yüksektir. Ayrıca Sualtı ragbi ile uğraşan sporcuların da Uyumluluk faktörü toplam puan ortalaması Triatlon, Sutopu ve Yelken branşıyla ilgilenen sporculardan daha yüksektir.

TARTIŞMA

Bu çalışmamızda, su sporlarıyla uğraşan sporcuların beş faktör kişilik modeline göre kişilik yapılarının incelenip saptanmasına imkân sağlamak, öfkeyi ifade etme şekillerinin farkındalığını sağlamak amaçlanmış, sporcuların kişilik yapılarıyla öfkelerini ifade edişlerindeki ilişki incelenmiştir.

Çalışmada, sporcuların Sürekli Öfke Ölçeği toplam puan ortalaması $19,57\pm 4,548$, Öfke İçerik Ölçeği toplam puan ortalaması $16,23\pm 3,700$, Öfke Dışarı Ölçeği toplam puan ortalaması $14,92\pm 3,341$, Öfke Kontrol Ölçeği toplam puan ortalaması $23,16\pm 4,38$ olarak belirlenmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde, öfke kontrol ve sürekli öfke puanlarının daha yüksek olduğu görülürken, öfke dışarı ve içerik puanlarının daha az olduğu gözlemlenmiştir.

Ekstrem spor yapan bireylerle yapılan bir çalışmada, örneklemin sürekli öfke düzeyi ortalamasını 20,79 ve kontrol altına alınmış öfke puan ortalamasını 22,74 ile çalışmamızı destekler şekilde en yüksek olduğu görülürken; içerik vurulmuş öfke puan ortalamasını 20,49; dışarı vurulmuş öfke puan ortalamasını 20,21 ile daha düşük olarak belirlenmiştir (Ceylan ve ark. 2015). Sürekli öfke ve kontrol altına alınmış öfke puanlarının bu çalışmayla benzerlik gösterdiği, ancak içerik ve dışarı vurulan öfke puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun ekstrem spor yapan sporcuların aniden değişebilen hava koşullarına adapte olabilmeye deneyiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Genç ve yetişkin sporcularla yapılan bir çalışmada, sürekli öfke düzeyini sırasıyla 21,86 ve 20,41; içerik vurulan öfke puanlarını 17,05 ve 16,13; dışarı vurulan öfke puanlarını 12,58 ve 11,00 olarak tespit edilmiştir (Sofia ve Cruz 2017). Tekvando yapan sporcularla yapılan çalışmada, sürekli öfke düzeyinin 23,11 puan ortalamasıyla orta düzeyde olduğu belirtilmiştir (Lapa ve ark. 2013). Farklı literatür araştırmaları da sürekli öfke ve öfke kontrol puanlarının, içerik ve dışarı vurulmuş öfke puanlarına göre daha

yüksek olduğunu karatede (Ruiz ve Hanin 2011), ragbide (Robazza ve Bortoli 2007), basketbol ve futbolda (Maxwell ve ark. 2009; Nas 2016) ve diğer alanlarda (Roy 2004) destekler niteliktedir. Tüm bu bilgiler ışığında, sporun beraberinde getirmiş olduğu değişken koşullara adapte olabilmeye becerisi sporcuların öfkeyi olumlu şekilde yönlendirebildiğini göstermektedir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada; sürekli öfke düzeyi puan ortalaması $20,55 \pm 4,97$, kontrol altına alınmış öfke puan ortalaması $20,88 \pm 4,52$, çalışmamıza benzer şekilde en yüksek olduğu görülürken, dışa vurulmuş öfke puan ortalaması $14,44 \pm 3,17$, içe vurulmuş öfke puan ortalaması ise $15,07 \pm 3,87$ daha az olduğu bulunmuştur (Elkin ve Karadağlı 2016). Aynı şekilde hemşirelerin de sürekli öfke düzeyi puan ortalamasını $21,61$; kontrol altına alınmış öfke puan ortalamasını $21,59$ ile en yüksek olduğu görülürken, dışa vurulmuş öfke puan ortalamasını $16,68$; bastırılmış öfke puan ortalamasını $17,74$ ile daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaya ve ark. 2012). Ön lisans öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da Sürekli öfke puan ortalaması $23,61 \pm 6,38$, öfke kontrol puan ortalaması $21,74 \pm 4,97$ ile en yüksek olduğu görülürken, öfke içe ve öfke dışa ve ortalamalarını sırasıyla $16,75 \pm 4,33$, $16,68 \pm 4,73$ olarak en düşük olarak bulunmuştur (Temel ve ark. 2017).

Büyük Beş-50 Kişilik Testi bulguları incelendiğinde, dışadönüklük ortalama puanı $3,44 \pm 0,71$, uyumluluk ortalama puanı $3,93 \pm 0,56$, sorumluluk ortalama puanı $4,01 \pm 0,61$, duygusal dengeliklik ortalama puanı $3,28 \pm 0,77$, zekâ/hayal gücü ortalama puanı $3,92 \pm 0,48$ olarak belirlenmiştir. Ortalama değerler incelendiğinde, örneklemin sorumluluk puanlarının daha yüksek olduğu görülürken, duygusal dengeliklik puanlarının en az olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmamızı destekler başka bir çalışmada futbolcuların sorumluluk puan ortalamalarının en fazla olduğu görülmüştür (Mirzaei ve ark. 2013). Bu bulgulara göre disiplini yüksek, sorumluluk sahibi olan, başarı motivasyonu yüksek ve hedef yönelimli sporcuların daha yüksek performans gösterebilecekleri söylenebilir. Ancak kaygı, depresyon, saldırganlık, öfke ve bencillik gibi duygusal dengeliliğe ilişkin özelliklere sahip sporcuların duygusal ve davranışsal kararlılıklarının daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, sporcuların öfkelerini, saldırganlıklarını ve başarısızlıklarını kolayca göstermelerine neden olarak sporda performansın düşmesine yola açabilir. İngiliz atletlerde dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk puanlarının yüksek olduğunu belirtilmiştir (Kaiseler ve ark. 2019). Benzer şekilde temas içeren sporlarla uğraşan sporcuların performansına ilişkin çalışmada sorumluluk ve zekâ/hayal gücü puanlarının en yüksek olduğunu tespit edilmiştir (Khan ve ark. 2016). Aynı şekilde koç-atlet ikilileri üzerine yapılan çalışmada hem koçların hem de atletlerin sorumluluk puan ortalamalarının en yüksek olduğunu görülmüştür (Yang ve ark. 2015). Ulaşılan tüm bulgularda sporun türü ve içeriği fark etmeksizin, sporcuların sorumluluk özelliklerinin yüksek olması, sporcu olmanın doğası gereği disiplinli çalışmanın bireye etkisi olarak yorumlanabilir. Düzenli antrenman yapan, belli bir hedef için çalışan sporcuların yüksek sorumluluk düzeyine sahip olması beklenen bir durumdur.

Kişilik özellikleri ile ilgili sonuçların literatür araştırmaları ile doğrulandığı görülmektedir. Ayrıca bu kişilik özellikleri spor başarısı ile ilgilidir (Allen ve ark. 2011). Daha başarılı sporcuların daha az başarılı sporculardan daha yüksek sorumluluğa ve uyumluluğa sahip olduklarını, duygusal olarak daha kararlı olduklarını göstermektedir (Steca ve ark. 2018). Azim ve titizlik gibi sorumluluk özelliklerine ilişkin unsurlar yanı sıra stres ve duyguları yönetme kapasitesi (duygusal stabilite) ve ihtiyaç

halinde ilişki destek sağlama kapasitesi (uyumluluk), özellikle üst düzey spor müsabakalarında başarı için kişilik özelliklerini yönetmede önemli rol oynamaktadır.

Çalışmaya katılan sporcuların verdiği yanıtlara göre kişilik özellikleri ve sürekli öfke-öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara göre uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengelilik ile öfke ölçeğinin tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengelilik özellikleri ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı alt boyutları arasındaki ilişkilerin tümü negatif, öfke kontrol alt boyutu arasındaki ilişkilerin tümü pozitif olarak belirlenmiştir. Ayrıca dışadönüklük ile öfke içe ve öfke dışı alt boyutları, zekâ/hayal gücü ile öfke kontrol alt boyutu arasında anlamlı ve zayıf ilişkiler bulunmuştur.

Literatür araştırmalarına göre kişiliğin beş faktörü ile öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişkiler olduğu doğrulanmıştır (Eagleton ve ark. 2007; Woodman ve ark. 2009; Özyeşil 2012; Pease ve Lewis 2015; Shahbazzadeh ve Beliad 2017). Öğrencilerle yürütülen çalışmada uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengelilik özelliklerinin aynı şekilde sürekli öfke ve tüm alt boyutları ile anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür (Özyeşil 2012). Uyumluluk ve sorumluluk özellikleri ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı alt boyutları arasındaki ilişkilerin tümü negatif, öfke kontrol alt boyutu arasındaki ilişkilerin tümü pozitif olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, uyumlu ve sorumluluk sahibi bireylerin öfke kontrolünü yönetmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Bireylerin duygusal dengelilik özelliğine dayanarak, bu bulguların teorik temeller ile tutarlı görüldüğü ortaya çıkmıştır. Duygusal olarak daha dengesiz olan bireyler daha saldırgan, hassas ve endişelidir. Aksine duygusal dengesini koruyabilen bireyler ise rahat, sakin ve uyumludurlar (Cooper 2002). Duygusal dengenin düşük olması, olumsuz duyguları deneyimleme eğilimi olarak tanımlanabilir ve anksiyete, depresyon, öfke, karamsarlık gibi duyguları kapsamaktadır. Öfke ve endişe duyma eğilimlerinin bir sonucu olarak kişilerarası ilişkilerde çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Chamorro-Premuzic, 2008). Böylece duygusal dengeliliği düşük olan insanlar kolayca öfkelenmekte ve öfkelerini kontrol etmekte başarısız olarak bu öfkelerini içe veya dışı yansıtmaktadırlar (Özyeşil 2012).

Sistemik davranışların bir bütünü olarak spor; mutluluk, canlılık, iyimserlik, yüksek düzeyde enerji ve aktivite gibi daha olumlu duygular ve korku, endişe, acımasızlık, öfke ve suçluluk duygusu gibi daha az olumsuz duygular gerektirmektedir (Costa ve McCrae 1992; Parry ve ark. 2007). Bu gereklilikler dışı dönüklük ve duygusal dengelilik kişilik özellikleri ile ilişkili görülmektedir (Costa ve McCrae 1992). Bu ilişki, yüksek dışadönüklük ve duygusal dengeliliğin muhtemelen bireyi spor aktivitelerine katılma hazır hale getirmesi ile açıklanabilir (Nia ve Besharat 2010).

Takım sporlarıyla uğraşan sporcuların bireysel sporlardaki sporculara göre daha dışadönük olduklarını ve bu eğilimin zaman geçtikçe sabit kaldığı belirtilmiştir (Eagleton ve ark. 2007). Sporcuların fiziksel performansları dikkate alındığında, dışadönüklüğün öfke-performans yönetimini dengelediği belirlenmiştir (Woodman ve ark. 2009). Sporcunun öfkeli olduğunda, dışadönüklük özelliği sergileyen sporcuların içedönük sporculara göre maksimum güçlerinin arttığı düşünülmektedir (Allen ve Laborde. 2014).

Kişilik faktörlerinin ortalama değerleri kullanılarak öfke ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında dışadönüklük faktörünün öfke düzeyi ve öfkenin dışı vurumu ile negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dışadönüklük özelliği yüksek sporcuların daha az öfke düzeyine sahip olduğu ve

öfkelerini daha az dışa vurduğu söylenebilir. Uyumluluk faktörünün öfke düzeyi, öfkenin içe ve dışa vurumu ile pozitif yönlü, öfke kontrolü ile negatif yönlü anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Beklenenin aksine uyumluluğu yüksek sporcuların öfke düzeylerinin yüksek olduğu, öfkelerini içe ve dışa yansıttıkları aynı zamanda öfke kontrolünde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yoğun fiziksel temas içeren sutopu ve sualtı ragbi branşlarındaki sporcuların öfkeyi olumlu sonuçlar için kullandıkları düşünülebilir. Sorumluluk faktörü tıpkı uyumluluk faktörü gibi öfkenin tüm alt boyutlarıyla anlamlı ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk faktörünün öfke düzeyi, öfkenin içe ve dışa vurumu ile pozitif yönlü, öfke kontrolü ile negatif yönlü ilişkisi tespit edilmiştir. Başarıyı hedefleyen ve bu amaç için disiplinli bir şekilde çalışan, sorumluluk sahibi sporcuların karşılaştığı engellenme ve tehditler sonucunda başarıdan uzaklaşacağı ve emeklerinin boşa gideceği düşüncesiyle öfke düzeylerinin artmasına neden oluyor olabilir. Duygusal dengelilik faktörünün de uyumluluk ve sorumluluk faktörünün öfke ölçeğiyle ilişkisine benzer şekilde öfke düzeyi, öfkenin içe ve dışa vurumu ile pozitif yönlü, öfke kontrolü ile negatif yönlü ilişkisi tespit edilmiştir. Zekâ/Hayal gücü faktörünün yalnızca öfke kontrolüyle negatif yönlü anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Yüksek zekâyâ veya hayal gücüne sahip sporcuların öfke kontrolünde zorlandıkları sonucuna ulaşmaktayız. Bu durumu ise kendini entelektüel anlamda geliştirmiş hayatı diğerlerinden farklı algılayan sporcuları öfkeli durumlarda karşısında öfkeyi kontrol etmeyi tercih etmedikleri şeklinde yorumlayabiliriz.

Sosyo-demografik değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde, bu araştırmada sporcuların cinsiyeti ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir ($p>0,05$). Benzer şekilde sürekli öfke ve öfke kontrolünün cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtilmiştir (Akdeniz ve ark. 2017). Cinsiyet değişkenine göre öfke düzeylerinde farklılık bulunmaması ilginç bir bulgudur. Genellikle çalışmalarda erkeklere ait bulguların daha yüksek çıkması beklenmektedir. Bu durumda kültürel ve toplumsal etkenlerin rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü genel olarak bakıldığında erkeklerin öfke dışa vurumunda toplumda herhangi bir olumsuz yargılama olmazken, kadınların öfke ifadesinde daha pasiftir ve öfke dışa vurulmasında toplum tarafından olumsuz değerlendirilmektedir (İbrahim ,2018). Ancak bu çalışmadaki bulgunun, kadın veya erkek fark etmeksizin tüm sporcuların öfke kontrol puanlarının yüksek oluşu yanı sıra kişilik özelliklerinden sorumluluk, uyumluluk ve duygusal dengelilik açısından yüksek puan almalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmamızda, sporcuların cinsiyeti ile kişilik özelliklerinden uyumluluk ve duygusal dengelilik arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Su sporlarıyla uğraşan kadın sporcuların uyumluluk düzeylerinin erkek sporculara göre daha fazla olduğu, erkek sporcuların ise duygusal dengelilik düzeylerinin kadın sporculardan daha fazla olduğu görülmüştür. Kadınların anlaşmaya açık olan yapısının bu sonucu bulmamızı desteklediğini düşünmekteyiz. Ayrıca sonuçlar erkek sporcuların kadınlara göre daha fazla duygularına hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan bir çalışmada duygusal dengelilik faktörünün cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığı, bu çalışmanın aksine kadınların duygusal dengelilik puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir (Tatlıoğlu 2014). Ayrıca bu çalışmada sporcuların öfke ifade tarzlarının yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Farklı bir araştırmada da yaş ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür (Elkin ve Karadağlı 2016). Ancak başka bir araştırmada yaş değişkeninin öfke-içe ve öfke-dışa alt ölçekleri ile anlamlı ilişkisinin olduğu görülmüştür

(Akdeniz ve ark. 2017). Öğrencilerin yaşlarına göre öfke alt boyutlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini tespit edilmiştir (İbrahim 2018). Katılımcıların 18-32 yaş aralığındaki yetişkinlerden oluştuğu dikkate alındığında, bireylerin karakter ve kişilik özelliklerinin oturmuş olması nedeniyle farklı yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Katılımcıların yaş aralığının dönemsel açıdan farklılaşması ile öfke ifade tarzlarının da farklılık göstereceği düşünülmektedir.

Yaptığımız bu çalışmamızda kişilik özelliklerinden uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengeliğin yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($p < 0,01$). Su sporlarıyla uğraşan yaşları 33'ten büyük olan sporcuların uyumluluk, sorumluluk ve duygusal dengelik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yaşını almış sporcuların daha düzenli, kararlı, alçak gönüllü, fedakâr, sakin ve öz güvenli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada sporcuların yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yere göre öfke-içe alt ölçeği puanları açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulguya göre daha küçük yerlerde yaşayan sporcuların diğer sporculara göre öfkesini daha fazla içe atma eğilimi olduğu belirlenmiştir. Yaşamının büyük bir bölümünü daha küçük yerlerde geçiren sporcular büyük şehirlere oranla daha fazla tanınırlığa sahip olacağından öfkesini bastırma yöneminde oldukları söylenebilir. Benzer şekilde yaşanan yer değişkeni ile sürekli öfke ve öfke-içe alt boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur (Kısaç 1997). Bunun aksine üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada yaşanan yere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (Elkin ve Karadağlı 2016). Yaşanan yer değişkeni ile kişilik faktörleri arasında sorumluluk faktörü arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < 0,01$). Daha büyük yerlerde yaşayan sporcuların küçük yerlerde yaşayan sporculara göre daha fazla sorumluluğa sahip olduğu görülmüştür. Şehir hayatının gereksinimleri doğrultusunda daha büyük yerde yaşayan sporcular daha fazla sorumluluk özelliği göstermesi beklenen bir durumdur. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada yaşanan yer değişkeninin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,05$) (Veysel 2015). Yaşanan yer ve duygusal dengelik faktörleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p < 0,05$). Daha büyük yerlerde yaşayan sporcuların küçük yerlerde yaşayan sporculara göre daha fazla duygusal dengeliğe sahip olduğu görülmüştür. Buna rağmen çalışmamızın sonuçlarının aksine üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada yaşanan yer değişkeni ile dışadönüklük faktörü arasında anlamlı ilişkinin tespit edildiği çalışmalar mevcuttur (Tatlıoğlu 2014).

Araştırmaya katılan sporcuların gelir düzeyleri ile Öfke-kontrol alt ölçeği ile anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Ekonomik düzeyi yüksek olan sporcular kendilerinden daha düşük ekonomik gelire sahip sporculara göre öfkelerini kontrol edebilmekte olduğu belirlenmiştir. Ekonomik gelir düzeyi düşük sporcuların yüksek gelire sahip sporculara oranla hayatın getirdiği zorluklar karşısında daha fazla mücadele ettikleri düşünüldüğünde yüksek gelirli sporcuların öfkelerini daha kolay kontrol edebilmesi oldukça anlaşılabilir bir sonuç olabilir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada gelir düzeyi ile sürekli öfke ve öfke ifade ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Elkin ve Karadağlı 2016). Ancak ekonomik gelir düzeyinin öfke-dış alt ölçeği ile anlamlı ilişkisini saptanmıştır (Kaya ve ark. 2012).

Araştırmaya katılan sporcuların gelir düzeyi ile dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengelik faktörleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Ekonomik düzeyi yük-

sek olan sporcular kendilerinden daha düşük ekonomik gelire sahip sporculara göre daha uyumlu, sorumlulukları daha yüksek ve daha dengeli duygusal yapıya sahip olabilmektedirler. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada dışadönüklük, duygusal dengelilik, uyumluluk, zekâ/hayal gücü faktörlerinde anlamlı fark bulunmazken, sorumluluk faktörü anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir (Tatlıoğlu 2014). Spor branşının sürekli öfke, öfke-içer, öfke-dışa ve öfke-kontrol alt ölçekleri ile anlamlı farklılıklara ulaşılammıştır ($p>0,05$). Bu araştırmayı destekler nitelikte basketbol, hentbol ve futbol sporlarıyla uğraşan sporcuların sürekli öfke, öfke-içer, öfke-dışa ve öfke-kontrol alt ölçekleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşamadığı belirtilmektedir (Certel ve Bahadır, 2012).

Spor branşına göre kişilik özelliklerinden yalnızca uyumluluk özelliği ile anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Genel düşünceye göre takım sporcuların daha fazla uyumluluk özelliği göstermesi beklenirken, ulaştığımız sonuca göre yüzme sporu ile uğraşan sporcuların uyumluluk düzeylerinin diğer spor branşlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Yüzme sporu her ne kadar bireysel spor olsa da içerisinde barındırdığı bayrak yarışları ve şampiyonalarda yüzülen yarışların takım puanına etkisi gibi bireyselliğin dışında hedeflerin bulunması ve çok küçük yaşlardan itibaren takım birliğini öğrenen yüzücülerin uyumluluk düzeyinin diğer branşlara göre yüksek çıkması anlaşılabilir bir durum olarak düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Acar M, Ömer D.(2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Vadi Yayınları: Ankara
- Akdeniz H, Demirci D, Sekban G, Yurtsever Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin öfke düzeylerinin karşılaştırılması (Kocaeli Üniversitesi örneği). Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi, 1(1): 46-60.
- Allen MS, Greenlees I, Jones M. (2011). *An investigation of the five-factor model of personality and coping behaviour in sport*. Journal of sports sciences, 29(8), 841-850.
- Allen MS, Laborde, S. (2014). The role of personality in sport and physical activity. *Current directions in psychological science*, 23(6), 460-465.
- Certel Z, Bahadır Z. (2012). *Takım sporu yapan sporcularda benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ilişkisinin incelemesi*. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14(2): 157-164.
- Ceylan M, Akçakoyun F, Mutlu V.(2015). *An examination of anger levels of the individuals doing extreme sport*. Turkish Journal of Sport and Exercise, 17.1: 29-34.
- Chamorro-Premuzic T.(2008). *Personality and Individual Differences*. Blackwell Publishing: USA

- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Four ways five factors are basic*. Personality and individual differences, 13(6), 653-665.
- Costa PT, McCrae RR. (1995). *Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory*. Journal of Personality Assessment.,64(1): 21-50.
- Doğan T. (2013). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş*. Doğu Üniversitesi Dergisi, 14 (1), 56-64
- Eagleton JR, McKelvie SJ, De Man A.(2007). *Extra version and neuroticism in team sport participants, individual sport participants, and nonparticipants*. Perceptual and motor skills, 105(1), 265-275.
- Elkin N, Karadağlı F.(2016). Üniversite öğrencilerinin öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 21(1): 64-71.
- İbrahim İMS. (2018), *Irak ve Türkiye’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öfke ifade tarzları* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)
- Kaiseler M, Levy A, Nicholls AR, Madigan DJ. (2019). *The independent and interactive effects of the Big-Five personality dimensions upon dispositional coping and coping effectiveness in sport*. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 17(4), 410-426.
- Kaya N, Kaya H, Atar N, Turan N, Eskimez Z, Palloş A, Aktaş A. (2012). *Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin öfke ve yalnızlık özellikleri*. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 9(2): 18-26.
- Khan B, Ahmed A, Abid G. (2016). *Using the ‘Big-Five’ for Assessing Personality Traits of the Champions: An Insinuation for the Sports Industry*. Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 10(1), 175-191.
- Kısaç, İ. (1997). Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Lapa TY, Aksoy D, Certel Z, Özçelik EÇMA, Çelik G. (2013). *Evaluation of trait anger and anger expression in taekwondo athletes in relation to gender and success*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 1976-1979.
- Maxwell JP, Visek AJ, Moores E. (2009). *Anger and perceived legitimacy of aggression in male Hong Kong Chinese athletes: Effects of type of sport and level of competition*. Psychology of Sport and Exercise, 10: 289-296.

- McCrae RR, Costa PT.(1989). *Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality*. Journal of Personality; 57: 17-40.
- Mirzaei A, Nikbakhsh R, Sharififar F.(2013). *The relationship between personality traits and sport performance*. European Journal of Experimental Biology, 3(3), 439-442.
- Mete, C. (2006). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nia ME, Besharat MA. (2010). *Comparison of athletes' personality characteristics in individual and team sports*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 808-812.
- Nas, K. (2016). *Determination of the Footballers' Anger Expression Styles in Terms of Some Variable at Different Universities and High Schools in Turkey*. Educational Research and Reviews, 11(18), 1741-1748.
- Özer AK. (1994). *Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfadesi Tarzı (Öfke-Tarz) Ölçekleri ön çalışması*, Türk Psikoloji Dergisi, 9(31): 26-35.
- Özyeşil Z. (2012). *Five factor personality traits as predictor of trait anger and anger expression*. Education and Science, 37(163): 322-332.
- Parry J, Robinson S, Watson N, Nesti M. (2007). *Sport and spirituality: An introduction*. Routledge.
- Pease CR, Lewis GJ. (2015). *Personality links to anger: Evidence for trait interaction and differentiation across expression style*. Personality and Individual Differences. 74: 159-164.
- Ruiz, M. C., & Hanin, Y. L. (2011). *Perceived impact of anger on performance of skilled karate athletes*. Psychology of Sport and Exercise, 12(3), 242-249.
- Robazza, C., & Bortoli, L. (2007). *Perceived impact of anger and anxiety on sporting performance in rugby players*. Psychology of Sport and Exercise, 8(6), 875-896.
- Shahbazzadeh S, Beliad MR. (2017). *The Mediator Role of Exercise Self-Regulation in the Relationship between Personality Traits and Anger Management of Athletes*. International Education Studies, 10(5), 181-187.
- Sofia R, Cruz JFA. (2017). *Unveiling anger and aggression in sports: the effects of type of Sport, competitive category and success level*. Revista de psicología del deporte, 26(2), 21-28.

- Soykan Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2): 19-27.
- Steca P, Baretta D, Greco A, D'Addario M, Monzani D. (2018). *Associations between personality, sports participation and athletic success. A comparison of Big Five in sporting and non-sporting adults.* *Personality and Individual Differences*, 121, 176-183.
- Tatar, A. (2017). *Büyük Beş-50 Kişilik Testinin Türkçeye çevirisi ve Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu ile karşılaştırılması.* *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1): 51-61.
- Tatlıoğlu K. (2014). Üniversite öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(17): 939-971.
- Temel, M., Çelikkalp, Ü., Bilgiç, Ş., & Saraçoğlu, G. V.(2017). *Anger, Anger Expression Style and Related Factors in a Group of Associate Degree Students.* *Balkan Near Eastern J Soc Sci*, 3, 125-35.
- Veysel T. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 8: 40.
- Woodman T, Davis PA, Hardy L, Callow N, Glasscock I, Yuill-Proctor J. (2009). *Emotions and sport performance: An exploration of happiness, hope, and anger.* *Journal of sport and exercise psychology*, 2009; 31(2), 169-188.
- Yang SX, Jowett S, Chan DKC. (2015). *Effects of big five personality traits on the quality of relationship and satisfaction in Chinese coach-athlete dyads.* *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 25(4), 568-580.



Uzm. Psk. Dan.
Ramazan DEMİR

MEB. Gaziantep, Türkiye
E- Posta : rdemir3303@gmail.com

ID0000-0002-3864-558X



Doç. Dr.
Fulya TÜRK

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Gaziantep, Türkiye
E- Posta : fulyaturk@gantep.edu.tr

0000-0003-1896-8418 ID

Derleme Makalesi

Geliş/Received :27.04.2020
Kabul/Accepted :14.05.2020

Review

Pozitif Psikoloji: Tarihçe, Temel Kavramlar, Terapötik Süreç, Eleştiriler ve Katkıları

ÖZET

Bu çalışmanın amacı pozitif psikolojiyi genel hatları ile tanıtmaktır. Bu bağlamda, öncelikle Martin Seligman'ın biyografisine yer verilmiştir. Ardından, pozitif psikolojiye giriş yapılmıştır. Daha sonra, pozitif psikolojinin gelişmesine katkıda bulunan görüşlerin yer aldığı tarihsel süreç ele alınmıştır. Bunu takip eden bölümde, pozitif psikoloji çatısı altında yer alan ve daha sık karşılaşılan kavramlara değinilmiştir. Pozitif psikolojinin insan doğasına bakışı değerlendirildikten sonra, terapötik amaçlar ve terapötik ilişki üzerinde durulmuştur. Bunu, terapötik süreç ve müdahale yöntemleri takip etmiştir. İlgili kısımda, pozitif psikoloji çatısı altında değerlendirilebilecek terapi yaklaşımlarına ve pozitif psikoloji bağlamında kullanılan birçok müdahale yöntemine yer verilmiştir. Ardından, pozitif psikolojiye yöneltilen eleştiriler üzerinde durulmuştur. Son olarak, çalışma sonuç kısmı ile noktalanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Pozitif psikoloji, olumlu, Martin Seligman, güçlü yönler, iyi oluş*

Positive Psychology: History, Basic Concepts, Therapeutic Process, Criticisms and Contributions

ABSTRACT

The aim of this study is to introduce positive psychology generally. In this regard firstly, it is included the biography of Martin Seligman and positive psychology is introduced. Then, historical process which has some ideas contributing to positive psychology is discussed. In the following section, concepts which are common and under the roof of positive psychology have been mentioned. After the evaluation of the view of positive psychology to human nature, therapeutic relationship and purposes are focused on. This is followed with therapeutic process and intervention methods. At the related part, therapy approaches which are evaluated under the roof of positive psychology and intervention methods which are used in positive psychology have been mentioned. Then, criticisms on positive psychology have been focused. Finally, the study has been finished with the closing part.

Keywords: *Positive psychology, positive, Martin Seligman, strengths aspects, well-being*

Martin E.P. Seligman (1942-...)

Pozitif psikolojinin gelişimine gerek tarihsel gelişim süreci içerisinde gerekse modern psikoloji içerisinde katkıda bulunan birçok bilim insanı olmasına rağmen pozitif psikolojinin kurucusu olarak Martin Seligman ismi kabul görmektedir. Seligman, kızı ile arasında geçen diyalogun, pozitif psikolojinin gerekli olduğu inancına nasıl ulaştığını göstermesi nedeniyle önemli olduğunu belirtmiştir. Seligman, kızının bahçede oynayıp eğlenirken sesinin fazla çıktığını ve sese dayanamayarak kızına bağırıldığını aktarmaktadır. Bunun üzerine kızının kendisine, 5 yaşından önce sürekli ağlayıp mızımlandığını, 5 yaşına gelince sızlanmayı bırakmaya karar verdiğini, sızlanmayı bıraktığında babası olarak kendisinin de söylenmeyi bırakacağını söylediğini belirtmektedir. Seligman, bu olayın kendisi için öğretici olduğunu, bakış açısını değiştirerek sadece yanlış düzeltmenin yeterli olmadığını, güçlü yönleri de geliştirmek gerektiğini anladığını ifade etmektedir. (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Martin Seligman, Penn Pozitif Psikoloji Merkezi'nin müdürü ve Penn Uygulamalı Pozitif Psikoloji Programı'nın da direktörüdür. Seligman'ın Amerikan Psikoloji Derneği'nin başkanlığını yaptığı dönemler pozitif psikoloji ile ilgili çalışmalar üzerinde durduğu ve pozitif psikolojinin ilerlemesine katkı sağladığı yıllardır. Seligman'ın amacı hem bilime hem de pratiğe katkı sağlamaktır. Bu yüzden Seligman pozitif psikoloji ile ilgili çalışmalarına devam etmekte ve pozitif psikolojiyi farklı meslek alanları, farklı yaşam alanlarında çalışmaktadır. Adını ilk olarak öğrenilmiş çaresizlik ile ilgili yaptığı çalışmalarla duyuran Seligman pozitif psikoloji, iyimserlik, depresyon, karakter güçleri vb. konularda çalışmalarına devam etmektedir. Öğrenilmiş İyimserlik, Otantik Mutluluk, İyimser Çocuk kitaplarından bazılarıdır (ppc.sas.upenn.edu).

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü, sağlıklı insanı sadece rahatsızlığı olmayan insan olarak değil fiziksel, ruhsal, sosyal olarak iyi halde olan insan şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak bireyin sadece probleminin olmaması yeterli görünmemekte aynı zamanda birey her alanda iyilik hali içerisinde olmalıdır. Problem odaklı psikoloji yaklaşımları, bireyin rahatsızlığın azalması ya da sıfırlaması için uğraşan hastalık modeline odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Bunun yanında psikoloji biliminin İkinci Dünya Savaşı'ndan önce sorunlu bireyleri iyileştirmek, üstün yeteneklilerle ilgilenmek ve normal insanın iyilik halini arttırarak gelişmesini sağlamak gibi üç temel işlevi olmasına rağmen İkinci Dünya Savaşı'nın etkisi ile birlikte sadece problemlili bireyleri iyileştirmek üzerine yönelim olmuştur (Linley, 2009). Ancak bu kısma odaklanılırken diğer iki yön uzunca bir zamandır ihmal edilmiştir. Hâlbuki insanların sadece % 17'lik (Howell, 2009; akt. Hefferon ve Boniwell, 2014), Türkiye'de ise % 20'lik (Pektaş ve diğerleri, 2006) kısmı ruhsal olarak iyi durumda değilken bu küçük kısma büyük enerji harcanmış geriye kalan büyük grubunun olduğu kısım göz ardı edilmiştir. Gerek dünya sağlık örgütünün sağlıklı insanı sadece problemi olmayan insan olarak görmemesi, gerek psikolojinin çalışma alanının sadece sorunlu insan üzerine odaklanmaması, gerekse toplumun çoğunun ruh hali iyi olmayan insan kategorisinde yer almaması nedenlerinden yola çıkarak insanın güçlü yanlarına odaklanan bir yaklaşımın ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Bu yaklaşım günümüzde pozitif psikoloji olarak adlandırılmaktadır.

Pozitif psikoloji birçok şekilde tanımlansa da kısaca bireyin hayata bağlanmasına ve hayatını bulunduğu konumdan daha iyi bir konuma götürmesine katkı sunan, neyin olumlu olduğu ile ilgilenen bilimsel bir alan olarak tanımlanabilmektedir (Peterson, 2000). Pozitif psikoloji bireyin zayıf yanlarından ziyade güçlü yönlerini, probleminden ziyade çözüm gücünün üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji yukarıda bahsedilen hastalık modeline karşı Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlıklı insan tanımı ile de uyumlu sağlıklı insan modeline odaklanmıştır. Bu bakış açısına göre bireyin sadece rahatsızlığının azaltılması ya da giderilmesi yeterli görülmemekte bireyin gelişmesi, iyilik halinin artması, yaşamını kaliteli hale getirmesi önemli görülmektedir. Yani birey sadece eksiden nötre kadar gidebilen değil artılara da çıkabilen şekilde güçlü yanları ile var olmalıdır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikolojinin bu bakış açısı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile de paralellik göstermektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik ilkelerinden olan her bireyin bu hizmetlerden yararlanması ilkesi pozitif psikolojinin klinik problemi olmayan insanla ilgilenmesi anlamında örtüşmektedir. Yani psikoloji sadece problemlili bireylere değil her bireye açık bir alan olmalıdır. Bunun yanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde önleyici hizmetler de büyük önem arz etmektedir. Bu açıdan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde problemin ortaya çıkmadan önlenmesi pozitif psikoloji ile bağdaşmaktadır. Çünkü pozitif psikoloji sıradan insanın bulunduğu konumdan daha iyi hale gelmesini sağlamakla uğraşırken aynı zamanda insanın yaşam kalitesini artırarak problemlerin ortaya çıkmasını önlemektedir.

Psikolojinin problemlili insanlara ya da insanların zayıf kısımlarını azaltmaya ya da düzeltmeye çalışması da çok anlamsız görülmemektedir. Çünkü problemlili durumda olan bireylere yardım etmek herhangi bir problemi olmayan bireyi geliştirmekten daha öncelikli görülebilir. Ancak burada göz ardı edilen bir kısım vardır. O da bireyin güçlü yönlerine odaklanmanın bireyin problemlerinin, sorunlu davranışlarının azalmasına ya da önlenmesine yardımcı olabileceği gerçeğidir (Gable ve Haidt, 2005). Sin ve Lyubomirsky (2009) bu gerçeği pozitif psikoloji uygulamalarının normal bireylerin yanında depresyon tanısı almış bireylerde de işe yaradığına dair kanıtların olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında pozitif psikoloji sadece herhangi bir problemi bulunmayan insanın iyilik halinin artırılması olarak yorumlanmamalıdır. Pozitif psikoloji aynı zamanda problemi olan insanın probleminin azalmasına ya da ortadan kaldırılmasına da destek sunmaktadır.

Seligman (2002), pozitif psikolojiyi nasıl gördüğünü şu sözleriyle ifade etmiştir: “Pozitif psikoloji hareketinin mesajı, bizim alanımızın deforme olduğunu hatırlatmaktır. Psikoloji sadece hastalığın, zayıflığın ve zararın incelenmesi değildir; ayrıca güçlü yanların ve iyi özelliklerin de incelenmesidir. Tedavi sadece yanlış olanı onarmak değil; ayrıca doğru olanın inşasıdır. Psikoloji sadece hastalık veya sağlık ile ilgili değil; iş, eğitim, içgörü, sevgi, gelişim ve oyun ile ilgilidir.” Pozitif psikoloji Seligman'ın bahsettiği bu bakış açısına sahip olurken bazı varsayımlardan hareket etmektedir. Bunlardan ilki bireyin kendi hayatına yön verebilecek etken bir rolde olmasıdır. İkincisi, bireyin hayatında değişiklikler yapmak için içsel bir motivasyona sahip olmasıdır. Sonuncusu ise, pozitif psikoloji destekli davranış değişikliğinin bireyde hayata bağlılık yönünde bir istek oluşturmasıdır (Akin-Little ve Little, 2004).

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif psikolojiyi üç düzeyde ele almaktadırlar: öznel, bireysel ve grup. Öznel düzeyin kıymetli öznel deneyimlerle ilgili olduğunu belirterek bu kısmı

üç boyutta ele almaktadırlar. Bunlar: yaşam doyumunu ve iyi oluşu içeren geçmiş boyutu, akış ve mutluluğu içeren şimdi boyutu, umut ve iyimserliği içeren gelecek boyutudur. İkinci olarak bireysel düzey bilgelik, özgünlük, bağışlayıcılık, cesaret, sevgi gibi kişisel özelliklerle ilgilidir. Son olarak grup düzeyi ise hoşgörü, sorumluluk, yardımseverlik gibi vatandaşlık becerileri ile ilgilidir. Görüldüğü gibi pozitif psikoloji bireyi tüm yönleri ile ele alırken ayrıca bireyin içinde bulunduğu grupla yani toplumla ilişkisine de değinmektedir.

Tarihçe

Pozitif psikolojinin kurucusu olarak Martin Seligman ve kurulma zamanı olarak da Seligman'ın 1998 Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığı dönemi belirtilse de pozitif psikolojinin tarihi kökenleri çok eskilere dayandırılabilir. Her ne kadar bu tarihi akış içerisindeki bilim insanları çalışmalarını pozitif psikoloji olarak adlandırmasa da insanın olumlu özelliklerine dikkat çeken birçok bakış açısı sunulmuştur. Pozitif psikolojinin de tarihsel süreç içerisinde insanın olumlu taraflarını ele alan tüm bakış açıları tek çatı altında topladığı ve bu konuları bilimsel yöntem içinde ele aldığı ifade edilebilir.

Pozitif psikolojinin kökenlerinin oluştuğu görüşlere bakıldığında Aristoteles'in insanlık için en yüksek iyiliğin mutluluk olduğunu dile getirdiği görüşlerine kadar gitmek mümkündür (Mason ve Tiberius, 2009). Aristoteles'den sonra yine mutluluk üzerinde çalışmalar yapan ve hatta mutluluğu ilk ölçme girişiminde bulunan faydacı yaklaşıma rastlanmaktadır (Pawelski ve Gupta, 2009). Bu girişimden sonra William James'in kitabındaki duygular bölümü pozitif psikoloji ile ilgili görülebilmektedir (akt. Hefferon ve Boniwell, 2014). Alfred Adler de kendinden sonraki birçok psikoloji akımını etkilediği gibi pozitif psikolojiyi de etkilemiştir. Nitekim Adler bireylerin güçlü yanlarını ön plana aldığı bireysel psikoloji olarak adlandırdığı psikoloji akımının iyimser ve mutlu bir bilim olarak nitelendirmiştir (Moore, 2012). Viktor Frankl ise pozitif psikoloji içerisinde önemli bir yer kaplayan yaşam anlamı kavramının temellerini atmış ve insanın anlam arayışı üzerinde durmuştur (Frankl, 2018). Son olarak, pozitif psikolojiye en önemli katkıyı sağlamış olarak görülebilecek hümanist psikoloji akımı gelmektedir. Hümanist akım psikolojide üçüncü güç olarak ortaya çıkmış ve psikolojiye bütüncül bir boyut kazandırmıştır. Hümanist psikoloji bireye, bireyin fenomenolojik alanına, bireyin kişisel anlamlandırmalarına, bireyin potansiyeline vb. vurgu yaparak bireyi aktif olarak görür ve bireyin olumlu yanlarına değer verir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Özellikle hümanist bir psikolog olan Abraham Maslow pozitif psikoloji kavramını ilk kullanan kişi olması ile çok önemlidir. Maslow, psikolojinin olumluya yeterince odaklanmadığını "Psikoloji bilimi, olumlu tarafa göre olumsuz tarafta çok daha başarılı olmaktadır ki bu durum; insanın eksiklikleri, hastalıkları ve suçları hakkında çok şey ortaya koyarken; potansiyelleri, erdemleri, ulaşılabilir arzuları ve psikolojik iyiliği hakkında bize az şey söyler." sözleriyle ifade etmektedir (Maslow, 1954).

Tüm bu gelişmelerden yola çıkarak insanın olumlu tarafları, güçlü yanlarını önemseyen ve tüm bu gelişmeleri bir çatı altında toplayan pozitif psikoloji olmuştur. Pozitif psikolojinin günümüzde gelişmesi kapsamında; Pozitif Psikoloji Yönetim Kurulu oluşturulmuş, Pozitif Psikoloji Merkezi kurulmuş, Journal of Positive Psychology başta olmak üzere pek çok dergi yayınlanmış ve yüksek

lisans programları açılmıştır. Günümüzde pozitif psikoloji gün geçtikçe daha çok ilgi görmeye devam etmektedir (Linley ve diğerleri, 2006).

Kavramlar

Pozitif psikoloji daha önce insana olumlu bakan tüm çalışmalarını bir çatı altında topladığından pozitif psikoloji kapsamında birçok konu ele alınabilmektedir. Pozitif psikoloji çatısı altında yer alan tüm kavramları burada ele alma imkânı olmadığından bazı kavramlar genel olarak incelenmiştir.

Psikolojik İyi Oluş

Ryff ve Keyes (1995), psikolojik iyi oluşun tek bir boyuttan değerlendirilemeyeceğini ifade etmiş ve psikolojik iyi oluşu altı boyutta ele almıştır. Bu boyutlar: bireyin hayatını anlamlı görmesi olan yaşam amacı, bireyin sürekli geliştiği hissi olan kişisel büyüme, bireyin kararlarını verebilmesi olan özerklik, bireyin yaşamına ve kendine olumlu bakabilmesi olan kendini kabul, bireyin isteklerine göre çevresini yönetebilmesi olan çevresel hâkimiyet, kişilerarası olumlu ilişkiler olan diğerleriyle olumlu ilişkilerdir.

Öznel İyi Oluş

Pozitif psikoloji bakış açısına göre öznel iyi oluş kavramı mutluluk olarak da ifade edilebilmektedir. Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamlarını bilişsel ve duygusal olarak nasıl değerlendirdikleri olarak tanımlanabilir (Diener, 2000). Myers ve Diener (1995) öznel iyi oluşu, olumlu duyguların çokça yaşanması, olumsuz duyguların az yaşanması ve genel bir memnun olma hali yani yaşamdan doyum alma olarak ele almaktadır. Görüldüğü gibi bu açıdan öznel iyi oluş tek bir boyuttan değil de üç farklı boyutun birleşiminden meydana gelmektedir.

Seligman ve arkadaşları (2006) mutluluğun üç kökeninden bahsetmektedir: birincisi, doyum sağlayan güzel hayat, ikincisi, akışı ve özümlemeyi içeren iyi hayat, sonuncusu ise kişinin kendinden daha öte daha ileri bir şeye adanmasını içeren anlamlı hayat. İkinci ve üçüncü kısım ödonomik mutluluk altında görülebilir. Hedonik boyutta yani öznel iyi oluş boyutunda eylemlerde bulunanlar daha kısa sürede olumlu duygulara ulaşırken; ödonomik boyutta yani psikolojik iyi oluş boyutunda daha uzun sürede hayata anlam katılmaktadır.

Bu açıdan psikolojik iyi oluş ile öznel iyi oluş kavramını ayırtmak gerekir. Öznel iyi oluş daha çok mutluluğun hedonik yani hazcı kısmını temsil edebilirken, psikolojik iyi oluş ise ödonomik yani içerisinde çok fazla boyutu barındıran, daha derin ve anlamlı kısmı ifade edebilmektedir.

İyimserlik

Goleman (2000) iyimserliği yaşamdaki tüm zorluklara rağmen yaşamın iyi gideceğine ilişkin güçlü bir beklenti içerisinde olmak olarak tanımlamaktadır. İyimserliği iki açıdan ele almak mümkündür. Bunlardan birincisi geleceğe yönelik beklentisi olan bireylerin iyimser herhangi bir beklentisi olmayan bireylerin de kötümser olarak nitelendirildiği geleceğe yönelik iyimserlik bakış açısıdır (Carver ve diğerleri, 1994). İkinci bakış da açıklama biçimi olarak iyimserliktir. Bu bakış açısında bireyin olumsuz yaşam olaylarını açıklama biçimi önem kazanmaktadır (Peterson, 1991).

Umut

Snyder (2002) umudu, bireyin hedefler belirlemesi ve belirlediği bu hedeflere ulaşmak için motivasyon ortaya koyması olarak tanımlamaktadır. Umudun üç bileşeni amaçlar, eyleyici düşünme ve alternatifler düşünme olarak ifade edilmektedir. Amaçlar bireyin zihinsel hareketini, eyleyici düşünme kendini motive etmesini, alternatif yollar ise hedefine ulaşmada yollar çizmesini sağlar. Umut düzeyi yüksek bireyler kendilerine ulaşılması çok kolay olmayan amaçlar belirler. Çünkü onlar ulaşılması zor olan bu amaçları daha alt amaçlara bölerek ilerlerler (Hefferon ve Boniwell, 2014).

Akış

Akış, herhangi bir aktivitenin içinde her anı ile yoğun bir şekilde kendini kaybetmiş hissi ile yer alınması olarak tanımlanabilir (Csikszentmihalyi, 2009). Csikszentmihalyi (1990) akış deneyimlerinin bazı niteliklerini belirlemiştir. Bunlar, bireyin beceri düzeyine uygun etkinlikler olması, amaçların açık ve net olması, geri bildirim anında alınabilmesi, konsantrasyonun üst düzey olması, kontrol duygusunun hissedilmesi, öz-bilincin kaybolması, zaman algısının gerçek zamandan farklılaşması, etkinliğin içsel motivasyonla yapılmasıdır.

Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık, değişen şartlara esnek tepki verebilme ve olumsuz deneyimlerden kendini toparlamış şekilde çıkabilmeyi ifade etmektedir (Tugade ve diğerleri, 2004). Psikolojik dayanıklılık mizah yeteneği, zekâ, sosyallik gibi bireysel faktörlerden, aile içi ilişkileri kapsayan ailevi faktörlerden ve akran ilişkisi, sosyal destek gibi unsurları içeren çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Haase, 2004).

Travma Sonrası Gelişim

Travma sonrası gelişim, travmaya uğrayan bireyin, travmadan önceki farkındalığının, psikolojik işlevselliğinin, adaptasyonun daha da ötesine geçmesi ve gelişmesi olarak tanımlanabilir (Tedeschi ve diğerleri, 1998). Travma sonrası gelişim kişisel güç, diğerleriyle ilişki kurma, yaşamı daha da anlamlı kılma, inançlara daha sıkıya bağlanma, yeni olanaklar peşinde koşma olarak beş alana bölünmektedir (Calhoun ve Tedeschi, 2004).

Karakter Güçleri

Pozitif psikoloji içerisindeki önemli kavramlardan birisi de karakter güçleridir. Çünkü pozitif psikoloji bireyin güçlü yanlarını çok önemsemektedir. Bireyin güçlü yanlarını keşfetmesi gerektiği ve bu güçlü yanlarını daha kaliteli, doyumlu, mutlu bir hayat yaşamak için işlevsel olarak kullanması gerektiğini belirtmektedir.

Peterson ve Seligman (2004) tarafından geliştirilen VIA Karakter Güçleri Envanteri danışma sürecinde de kullanılarak bireyin güçlü yanlarını keşfetmesi sağlanır. Bireyin karakter güçleri altı temel ve yirmi dört alt kategoride ele alınmaktadır. Bilgelik, cesaret, sevgi, hakkaniyet, ölçülük, aşkınlık temel kategorileri temsil etmektedir. Bilgelik altında yaratıcılık, merak, muhakeme, öğrenme aşkı, bakış açısı yer almaktadır. Cesaret altında cesaret, azim, dürüstlük, zevk yer almaktadır. Sevgi

altında aşk, nezaket, sosyal zekâ yer almaktadır. Hakkaniyet altında takım çalışması, adalet, liderlik yer almaktadır. Ölçülülük altında affetme, alçakgönüllülük, sağduyu, öz düzenleme yer almaktadır. Aşkınılık altında güzellik ve mükemmelliğin takdiri, minnettarlık, umut, mizah, ruhanilik yer almaktadır.

İnsan Doğasına Bakışı

Pozitif psikoloji insanın kendini tanıması, hayatına yön vermesi ve hayatını geliştirmesi anlamında önemli bir güce sahip olduğunu ifade etmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin varsayımları arasında gösterilen kişinin kendi yaşamını dizayn edebilecek aktif bir canlı olarak görülmesi ve gelişmek için içsel güce sahip olduğu pozitif psikolojinin insana bakışını açıkça ortaya koymaktadır (Akin-Little ve Little, 2004). Pozitif psikolojinin bu bakış açısını tarihi kökenleri içerisinde yer alan hümanistik psikoloji yaklaşımı ile örtüştürmek çok doğaldır. Bu bağlamda pozitif psikolojinin insan doğasına bakışı insancıl psikoloji yaklaşımı ile paralellik göstermektedir denilebilir. Bir bakıma, pozitif psikoloji insancıl psikolojide yer alan bireyin kendini gerçekleştirme potansiyelini hangi kaynakları ile başarabileceği üzerinde de durabilmekte ve insanın neler yapamadığından ziyade neler yapabildiği üzerinde odaklanarak insana olumlu bir perspektiften bakmaktadır.

Terapötik Amaçlar ve Terapötik İlişki

Pozitif psikolojinin temel amacı, psikoloji biliminde sadece olumsuz olanı gidermenin yeterli olmadığı bununla birlikte olumluyu da inşa etmek gerektiği olarak ifade edilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ayrıca, bireylerin daha iyi bir hayat devam ettirmeleri, güçlü yanları keşfedip bunlardan faydalanmaları, pozitif deneyimleri daha sık tecrübe etmeleri bu amaçlar içerisinde yer almaktadır (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji danışma sürecinde bu ilkeler doğrultusunda ilerlemektedir. Bu bağlamda danışma sürecinde bireyin güçlü yanlarının keşfedilmesi, daha mutlu, doyumlu, kaliteli ve anlamlı bir hayat yaşaması amaçlanmaktadır.

Pozitif psikolojide bireyin değişmek ve gelişmek için içsel bir motivasyona sahip olduğu ve kendi hayatını düzenleyebilecek bir gücü olduğu, bu anlamda aktif olduğu belirtilmektedir (Akin-Little ve Little, 2004). Bu bakış açısına göre, bireyin aktif olarak danışma sürecinde yer alması beklenir. Birey danışma sürecinde pasif, problemlili olarak değil de aktif, güçlü bir pozisyonda algılanabilir. Peseschkian (2012), danışma sürecinde danışman yerine danışanın en önemli figür olduğunu, danışanın kendine yardım edebilecek güçte olduğunu ifade etmektedir. Danışanın danışma ortamına kendi isteğiyle gelmesini de bunun göstergesi olarak görebilmektedir. Yani Peseschkian (2012)'a göre danışan danışmanın da desteği ile kendi kendine yardım edebilecek güçtedir.

Terapötik Süreç ve Müdahale Yöntemleri

Pozitif psikoloji daha önceden de bahsedildiği gibi olumlu bir çatı işlevi gördüğünden birçok terapi yaklaşımını içinde barındırabilmektedir. Bunların en önemlilerinden bir tanesi Seligman ve arkadaşlarına (2006)'a ait yaklaşımdır. Seligman ve arkadaşlarının pozitif psikoterapi yaklaşımı üç varsayımına dayanmaktadır. Bunlardan ilki, danışanın mevcut olumlu ya da olumsuz durumunun tama-

mıyla danışana bağlı olmadığı bunun yanında çevre ile etkileşiminin de önemli olduğudur. İkincisi, belirtiler kadar gerçeklik arz eden güçlü yanlar ve pozitif duyguların da önemsenmesi gerektiğidir. Sonuncusu ise terapötik ilişkinin bireyin olumlu yönleri üzerinde odaklanma ile kuvvetlendiğidir. Bu yaklaşımda terapi 14 oturumdan oluşmaktadır (Rashid, 2015). Söz konusu oturumlar ve oturumlar da yer alan içeriklere aşağıda değinilmektedir.

- Oturum 1: Pozitif psikoterapinin genel bir tanıtımı ve bireydeki problemin pozitif kaynakların eksikliğinden kaynaklandığı üzerinde durulmaktadır. Söz konusu kaynaklar Seligman'ın belirttiği şekli ile PERMA modeli olarak ele alınmaktadır. Bu modelin beş unsuru şunlardır: Pozitif duygular, bağlılık, ilişkiler, anlam ve başarıdır. Bu oturumda etkinlik olarak, danışanların sonunu mutlu bir şekilde bitirecekleri gerçekte var olan yaşam öykülerini yazmaları istenir. Ödev olarak, danışana karakterinin güçlü yanlarını tespit ederek bunlardan oluşan bir metin yazmaları istenir.
- Oturum 2: Karakterin güçlü yanları üzerinde durulur. İlk oturumda ödev olarak metin üzerinde konuşulur, danışanın güçlü yanlarının neler olduğu, bunları hayatında nasıl işlevsel kullanabileceğine odaklanılır. Etkinlik olarak, danışandan kendi güçlü yanlarını belirlemele-ri istenir. Ödev olarak, danışandan VIA Karakter Güçleri Envanteri'ni iki yakınının da danışanda gördüğü güçlü yanları ifade etmesini de dâhil ederek doldurmaları istenir.
- Oturum 3: Olumlu duygular üzerinde durulur. Danışan, amaçlarını belirler ve güçlü yönlerine ilişkin somut davranışları üzerinde konuşulur. Ödev olarak, yaşamlarındaki en iyi üç şeyi yazmaları istenir.
- Oturum 4: Danışan, olumsuz duygularını ifade etmesi yönünde cesaretlendirilir. Bu oturumda iyi ve kötü anıların danışanın sorunları üzerindeki etkisi üzerinde durulur. Ödev olarak, danışanın üç kötü anısını ve anıların sorunları üzerindeki etkisini yazması istenir.
- Oturum 5: Bağışlayıcılık üzerinde durulur. Ödev olarak, danışandan bir bağışlama mektubu yazması istenir.
- Oturum 6: Minnettarlık üzerinde durulur. Ödev olarak, danışandan yaşamında minnetini sunamadığı bir kişiye minnettarlık mektubu yazması istenir.
- Oturum 7: Bu kısımdan önceki oturumlar kontrol edilir. Bağışlayıcılık ve minnettarlık ödevleri, güçlü yanlar, amaçlar gibi önceki oturumlar üzerinde konuşularak yaşanan süreç gözden geçirilir.
- Oturum 8: Danışanın en iyiye ulaşmak yerine mevcut durumdan memnun olabilmesi üzerinde durulur. Ödev olarak, danışandan memnun olma planlarını yazmaları istenir.
- Oturum 9: Danışanın yaşamındaki olumsuz olayları hatırlamasına yardımcı olunur. Olumsuz olaylarının olduğu bu dönemde kapanan kapılar yerine yeni kapıların da açıldığının farkına varmalarına yardımcı olunur. Ödev olarak, danışanın yaşamında yer alan üçer tane açılan ve kapanan kapı yazmaları istenir.
- Oturum 10: Diğerlerinin güçlü yanları ve aktif yapıcı tepki verebilme üzerinde durulur. Ödev olarak, danışanın yaşamında önem arz eden bireylerin güçlü yanlarını yazmaları istenir.
- Oturum 11: Danışanın aile üyelerinin güçlü yanlarının farkına varması üzerinde durulur.

Ödev olarak, ailedeki üyelerin de VIA Karakter Güçleri Envanteri'ni doldurmaları ve danışanın tüm ailenin yer aldığı bir aile ağacı çizmesi istenir.

- Oturum 12: Danışanın hayatında zevk aldığı şeyler hakkında farkındalık sağlanması üzerinde durulur. Ödev olarak, danışandan güzel vakit aktivitelerini kapsayan bir plan yapması istenir.
- Oturum 13: Danışanın diğer kişilere yardım etmesi üzerinde durulur. Danışan bu kapsamda olumlu mirasları üzerinde farkındalık kazanır. Ödev olarak, danışanın güçlü yanlarını kullanabileceği şekilde diğer insanlara yardım edebileceği birtakım aktiviteler yapması istenir. Danışanın diğer insanlar tarafından nasıl anılmak ve hatırlanmak istendiği üzerine yazmaları istenir.
- Oturum 14: Yaşanılan tüm süreç gözden geçirilir. Söz konusu kazanımları sürekli hale getirebilme üzerinde konuşulur. Danışanın kazanımlarını bütün hayat alanlarına nasıl taşıyabileceği üzerinde durulur.

Literatürde pozitif yaklaşımlar içerisinde yer alabilen bir diğer yaklaşım da Nossrat Peseschkian'ın pozitif psikoterapisidir. Peseschkian'ın yaklaşımı 1968 yılında geliştirilmiş, bu anlamda günümüz pozitif psikoloji yaklaşımından çok daha önce ortaya çıkmıştır. Bu terapi yaklaşımı kültürlerarası, pozitif, insancıl, bütüncül, aynı zamanda psikodinamik bir yaklaşımdır (Cope, 2014; Peseschkian, 2000). Peseschkian (2012)'a göre insanların sevme ve bilme olarak iki temel yeteneği vardır. Bu terapi yaklaşımı umut, denge ve konsültasyon olmak üzere üç ilke üzerine kurulmuştur (Peseschkian, 1982). Peseschkian (2012), pozitif psikoterapi sürecini beş basamakta yürütmektedir. Bu bağlamda, ilk iki basamak görüşmeden oluşur, gözlem ve envanter evresi yer alır. Bu aşamada, danışanın sorunu, pozitif özellikleri, sevme ve bilme yeteneği üzerinde durulur. Üçüncü basamakta cesaretlendirme evresi yer alır. Bu aşamada, danışanın pozitif özellikleri desteklenerek, danışanın kendi çevresinde sorunları çözebilen konuma gelmesi için cesaretlendirilir. Dördüncü basamakta sözelleştirme evresi yer alır. Bu aşamada sağlıklı iletişim becerileri üzerinde durulur. Son basamak olan beşinci basamakta ise amaçların genişletilmesi evresi yer alır. Bu aşamada, danışanın yeni hedefler belirlemesi, hedefleri üzerinde çalışması ve zaman yönetimi becerisi kazanabilmesi üzerinde durulur.

Bahsedilen yaklaşımların danışma süreci incelendiğinde, bireyin güçlü yanlarının ve pozitif özelliklerinin üzerinde durulduğu, bireye inancın merkezde olduğu, bireyin sahip olduğu olumlu yönleri hayatında işlevsel olarak kullanabilmesi için cesaretlendirildiği ve harekete geçirildiği görülmektedir.

Bireysel danışma sürecine benzer şekilde amaçlara sahip olan ve bu amaçlar doğrultusunda benzer uygulamaları kapsayan grup süreci de ele alınmaktadır. Pozitif psikoterapinin grup sürecinde 6 oturum halinde kullanıldığı yaklaşıma göre grup sürecinde ele alınan konular ve alıştırmalar şu şekildedir (Seligman ve diğerleri, 2006).

- Oturum 1: Danışanların güçlü yanları ele alınmakta, danışanların güçlü yanları VIA Karakter Güçleri Envanteri ile değerlendirilmekte, bu güçlü yanların işlevsel olarak kullanılması üzerinde durulmaktadır.
- Oturum 2: Danışanların her gün hayatlarında olan en iyi üç şeyi belirleyip yazmaları ve

bunlar üzerinde düşünmeleri istenir.

- Oturum 3: Danışanların öldüğü zaman nasıl anılmak istendikleri ile ilgili yazı yazmaları iste
- Oturum 4: Minnettarlık üzerinde durularak danışanların belirlediği bir kişiye mektup yazmaları ya da ziyaret etmeleri istenir.
- Oturum 5: Yapıcı tepkiler üzerinde durulur. Danışanların diğer kişilerin ifade ettiklerine ilgili ve hevesli bir şekilde tepki verebilme becerileri üzerinde durulur.
- Oturum 6: Danışanların yaptıkları aktiviteleri zevk alacak şekilde yapabilme becerisi üzerinde durulur.

Pozitif psikoloji kapsamında yer alan müdahale yöntemlerinin bazılarını yukarıdaki terapi süreçlerinde değinilmiştir. Bunların dışında pozitif psikolojinin yararlandığı ve pozitif psikoterapi sürecinde kullandığı müdahale yöntemlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir (Carr, 2016).

- Rastgele iyilik eylemi: Her gün bir tane iyilik eylemi yapılması, bunun yazılması ve yapılan iyilik eylemi üzerinde düşünülmesi.
- Minnet ifade etme: Her gün şükredilebilecek beş şeyin yazılması ve bunların üzerinde düşünülmesi.
- Kinleri bırakmak: Kin tutulan bir kişinin tespit edilmesi ve bu kişi hakkında beğenilen yirmi şeyin belirlenmesi.
- Hedef koyma: Uzun vadeli hedefler üzerinde düşünmek ve hedefler doğrultusunda günlük eylemleri planlamak.
- Pozitif olaylar: Hayatta sizi en mutlu eden anları hatırlayarak yazmak veya anlatmak.
- İyimser dışavurumcu yazı yazmak: Gelecekle ilgili neler yapılmak istendiğini belirlemek için iyimserlik bir şekilde yazma.
- Zorluğun ardından büyüme: Geçmişteki zor olayların yaşandığı dönemlerin nasıl atlatıldığının yazılması.
- Pozitif olayın yaşamdan çıkması: Hayatınızda sizin için önemli olan, olumlu olarak gördüğünüz bir şeyin yaşamınızdan çıkmış olduğunu varsaydığınızın yazılması.
- Meditasyon ve rahatlama: Her gün müzik dinleme, yürüme ve rahatlama.
- Çözüm bulma: Rahatsız olunan bir durumun istisnai olarak olmadığı durumların farkına varılarak yazılması ve bu istisnanın tekrar olması için çabalanması.

Yukarıda bahsedilen yaklaşımların yanında iyi oluş terapisi (Fava ve Ruini, 2003), yaşam kalitesi terapisi (Frisch, 1998), anlam odaklı terapi (Wong, 2010), pozitif aile terapisi (Collie ve Conoley, 2009), pozitif bilişsel davranışçı terapi (Bannink, 2012) vb. birçok yaklaşım da pozitif psikoloji içerisinde değerlendirilebilmektedir.

Eleştiriler

Pozitif psikoloji çok rağbet gören hatta gün geçtikçe ilgilenen sayısı artan bir alan olmasına rağmen ciddi de eleştiriler almaktadır. Pozitif psikoloji yaklaşımına yöneltilen en büyük eleştirilerden birisi pozitif psikolojinin olumluya çok odaklandığı, böylelikle olumsuz göz ardı ettiği yönündedir (Lazarus, 2003). Pozitif psikolojiye yöneltilen bir diğer eleştiri de bazı pozitif psikologların kendinden önceki olumlu bakış açısına sahip yaklaşımların bazılarını es geçtiğini hatta hümanistik

yaklaşımın çalışma yöntemini pek bilimsel bulmadığını ve onlara karşı çıktığını söylemeleridir (Held, 2004). Bunun devamı niteliğinde eleştiri de hümanistik psikolojiye karşı çıktığı yön açısından daha kanıta dayalı olabilmek adına metodolojik olarak pozitif psikolojinin ilişkisel ve kesitsel çalışmalarla ilerlediği nedenler üzerinde çok durmadığı yönündedir (Lazarus, 2003). Hefferon ve Boniwell (2014) ise pozitif psikolojiye yapılan eleştirilerin çoğunun pozitif psikolojinin tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı ifade etmişlerdir. Pozitif psikolojiye yöneltilen eleştirilere rağmen pozitif psikolojinin ilerlemesi artarak devam etmektedir. Bu ilerlemede, pozitif psikolojinin her geçen gün kendini yenileyebilen dinamik bir yapısının olması ve söz konusu eleştirilerin, önerilerin pozitif psikoloji alanı ile ilgili çalışanlar tarafından değerli bulunup bu eksikler konusunda çalışmalar yapılmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Genel Olarak Sonuç ve Öneriler

Pozitif psikoloji bireyin ve hayatın sadece olumlu yönlerine odaklanmaz. Aksine bireyi ve hayatı bir bütün olarak değerlendirerek negatif yönlerini de kabul eder. Vurguladığı kısım sadece şudur: Problem odaklı bakışların bireyin ve hayatın negatif tarafına olması gerekenden fazla odaklandığını bunun yerine daha çok olumlu ve güçlü yanlarına odaklanmanın bireyin ve toplumun iyilik haline daha çok katkı sağladığını savunmaktadır. Pozitif psikoloji bu bağlamda kendinden önceki problem odaklı yaklaşımların başarısını kabul etmekte ancak bireyin güçlü yanlarına odaklanmayı ve normal bireylerle ilgilenmeyi ihmal ettiklerini ifade etmektedir. Bu açıdan pozitif psikoloji geleneksel psikolojinin karşısında veya onu inkâr eden bir pozisyonda değil, bahsedilen eksiklikleri tamamlayan bir pozisyondadır. Pozitif psikoloji enerjisini bireyin problemleri üzerinde durmak, problemlerini irdelemek yerine bireyin olumlu yönlerine, yapabildiklerine, içindeki potansiyeline, güçlü yanlarına odaklanmaktadır. Sadece bireysel düzeyde değil grup düzeyinde de bunlarla ilgilenmekte, hemen hemen bireyin bulunduğu tüm hayat alanlarında bu görüşlerine dayalı çalışmalar yapmaktadır. Pozitif psikoloji, hayatın ve kişinin olumsuz yönleri olduğu kadar olumlu yönleri olduğu gerçeğinin de kabul edilmesi gerektiğini ve olumsuzya odaklanmaya bu kadar enerji vermek yerine olumluya eğilmek gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, bireyin ve hayatın olumsuz durumlarına karşı güçlü yönlerini devreye koyarak olumsuzluklarla mücadele etmeyi, iyimser bakabilmeyi, mutlu olabilmeyi, doyum sağlayabilmeyi vb. yaşayarak bireyin ve toplumun güçlü kalması ile uğraşmaktadır. Bu bağlamda pozitif psikoloji sadece mutlulukla ilgilenen bir yaklaşım değildir, mutluluk sadece tüm parçalardan bir tanesidir. Bunun yanında pozitif psikolojinin yaşam anlamı, akış, travma sonrası gelişim, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, karakterin güçlü yönleri vb. konularla da derinlemesine ilgilendiği göz ardı edilmemelidir.

Pozitif psikoloji sadece klinik problemi olan insanla da ilgilenmemesi açısından da faydalı bir yaklaşımdır. Çünkü toplumun büyük bir kısmı klinik derecede probleme sahip olmayıp daha doyumlu, kaliteli, mutlu, anlamlı bir yaşam sürdürmeyi arzulayan insanlardan oluşmaktadır. Bu açıdan pozitif psikoloji bireylerin bu taleplerine de cevap vermiş bir yaklaşım niteliğindedir. Özellikle

günümüz insanı bahsedilen şekli ile hayatını devam ettirememekten şikâyetçi olabilmektedir. İnsanların özlemini duyduğu bu hayat koşullarının bilimsel olarak ele alınıp çalışılması değerli görülmektedir. Bunun yanında pozitif psikoloji sadece birey ile ilgilenmeyip toplumun da iyilik halini önemsemekte ve insanın var olduğu eğitim, spor, endüstri, sağlık vb. yaşam alanlarında da çalışmalara yer vermektedir. Böylelikle psikoloji bilimi tüm insanlar ve toplumla ilgilenen, daha büyük bir kesime çalışmalarını sunabilen bir pozisyon içerisinde yer alabilmiştir.

Ayrıca, pozitif psikolojiyi bilimsel alt yapısı olmayan, anlık popüler olan yaklaşımlarla karıştırmamak gerekir. Çünkü pozitif psikoloji tarihi kökenleri çok eskiye dayanan ve tarihsel süreç içerisinde insanın olumlu taraflarına odaklanan birçok yaklaşımdan ve düşünürden faydalanmış, tüm bu bakış açılarını bir çatı altında toplamayı başarabilmiş ve bunu bilim dünyasının önüne büyük bir farkındalık sağlayarak ve sesini daha çok duyurarak bilimsel araştırma metodlarına dayalı bilimsel verilerle ortaya koymuştur. Pozitif psikoloji kapsamında ele alınan konuların, bilim dünyasında hareketin başladığı tarihten itibaren artarak ele alınması, bu konuların giderek merak edilmesi, daha çok çalışılması bunun bir göstergesidir.

Eğitim Açısından Sonuç ve Öneriler

Eğitim ortamı bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirmek ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla vardır (Uluğ, 1999). Bu bakış açısından okullar bireyi üst öğrenime ve mesleğe hazırlamanın yanında içinde bulunduğu toplumla uyumlu şekilde de getirmektedir. Yani okul bireyi hayatın tüm yönlerine hazırlayan, hayatın ve toplumun bir mikro ölçeğini oluşturan bir kurum olarak işlev görebilmelidir. Bu çerçeveden bireyin içinde bulunduğu toplumda iyilik halinin yüksek, karakter güçlerinin farkında ve bu karakter güçlerini işlevsel olarak kullanabilen, mutlu, iyimser, hayatında anlamı barındıran, yaşamından doyum alan, kaliteli bir yaşam sürebilen nitelikte yetişmesi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bireyin sahip olması gereken bu özellikler pozitif psikoloji uygulamalarının eğitim kurumlarında uygulanması ile sağlanabilir. Bu uygulamalar eğitim boyutuna doğrudan katkı sağlayabildiği gibi dolaylı olarak da öğretim boyutuna da katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Çünkü bu özelliklere sahip birey pozitif bakışını ve iyilik halini akademik performansına da dolaylı olarak yansıtacaktır.

Öğretmenlik özel bir öneme sahip, toplumun tümü üzerinde etki oluşturabilecek bir meslek grubudur. Bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve nitelikli bir şekilde donatılması da önem kazanmaktadır (Ayas, 2009). Dolayısıyla yukarıda öğrencinin kazanması istenen olumlu nitelikleri öğretmenlerin kazanması da çok değerli görünmektedir. Öğrencileri, velileri, dolayısıyla toplumu bu kadar etkileme kapasitesine sahip öğretmenlerin mesleki doyumları, iyilik halleri, karakter güçleri, iyimserlikleri, doyumları, meslek ve hayat kaliteleri, mutlulukları vb. sadece öğretmenin yaptığı işte verimli olmasını değil dokunduğu öğrencilerin okula olan bakışını olumlu etkileyebilecektir.

Bir başka açıdan öğrencilerin hayata ve okula anlam yüklemesi, amaç belirleyebilmesi olguları üzerinde durularak öğrencilerin okula ve yaşama ilişkin faaliyetleri daha istekli ve bilinçli bir şekilde yürütmesi sağlanabilir. Böylece öğrenciler okul ortamında hem akademik olarak hem psikolojik olarak daha verimli bir dereceye çıkabilecektir. Bunun yanında, eğitim faaliyetleri içerisinde gerek akademik gerekse sanat, spor ve sosyal faaliyetlerde öğrencilerin mevcut faaliyetleri yaparken akış

deneyimlerinin sıklıkla yaşamaları yaptıkları faaliyetlerden zevk almalarını, iyilik hallerinin artmasını, dolayısıyla öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerini ve okuldan doyum almalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte, öğrenciler akademik alanda ve de hayatının diğer alanlarında herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında hemen vazgeçmek yerine mücadele etmeyi, psikolojik olarak sağlam kalabilmeyi, iyimser bakabilmeyi ve umutla ilerleyebilmeyi öğrenerek hem akademik performansını yükseltebilir hem de kendini başarılı hissedebilir. Ayrıca, pozitif psikoloji yaşamın her alanında kendine ait sorumluluk hissettiği ve birçok alanla ilgilendiği için eğitim kurumlarında uygulanan faaliyetlerin diğer kurumlarla işbirliği içerisinde yer alması, entegre edilmesi ve tüm bu organizasyonlarda pozitif psikolojinin ilkelerinden faydalanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, okul ve hayat birlikteliği sağlanabilecek, okulda edinilen kazanımlar bireyin hayatında karşılık bulabilecek, okul hayata hazırlayıcı ve hayatı tamamlayıcı rolünü yerine getirebilecektir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Açısından Sonuç ve Öneriler

Pozitif psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri açısından da yararlanılabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin amaçlarından birisi bireyin kendini gerçekleştirme, tam potansiyelle işlevde bulunması, gizil güçlerinin farkına varması ve kullanması gibi farklı şekillerde ifade edilen aslında bireyin kendi içindeki güçlü yanlarının ve olumlu özünün farkına varması, bunu hayatında aktif ve işlevsel olarak kullanmasıdır (Yeşilyaprak, 2010). Psikolojik danışmanlık ve rehberliğin temel amacı olan bu yönün pozitif psikoloji ile örtüştüğü görülebilir. Çünkü pozitif psikoloji de bireyin güçlü yanlarının farkına varmasını ve bu güçlü yanlarını kullanabilmesini, böylelikle iyilik haline ulaşmasını hedeflemektedir. Aslına bakıldığında, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında da temel amacı ile örtüşen bir şekilde sadece sorunlu bireylerle ilgilenen problem odaklı klinik yaklaşımlardan; tüm bireylere sağlanan, bireyin gizil güçlerini ortaya çıkarmaya çalışan insancıl, pozitif yaklaşımlara doğru bir yönelimin olduğu ifade edilebilir. Bu durum psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde patoloji dayanaklı olmaktan pozitif dayanaklı olmaya doğru bir yönelimi ifade etmektedir (Eryılmaz, 2013). Çünkü ülkemizdeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitiminin de insanın kapasitesine, kendini değiştirebilme gücüne, içinde var olan gizil güçlerine dolayısıyla insanın olumlu yönlerine önem verdiği görülmektedir. Bu durumun neticesinde ülkemizdeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin de tüm dünyadaki değişime paralel olarak ülkemizde de patoloji odaklı klinik yaklaşımdan insanın gelişim kapasitesini merkeze alan pozitif odaklı yaklaşımlara yönelmesi gerekmektedir. Zaten psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri pozitif psikoloji ile örtüşmektedir. Çünkü psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin amaçları pozitif psikoloji yaklaşımı içerisinde yer alabilmektedir. Bu açıdan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ve bu hizmetlerin yürütücüsü olan psikolojik danışmanların pozitif psikoloji yaklaşımı ile uyumlu hizmetler gerçekleştirme, mevcut hizmetleri yürütürken pozitif psikolojinin bilimsel sonuçlarından faydalanması her iki tarafa da gelişmesi adına katkılar sunabilecektir. Pozitif psikolojinin gün geçtikçe daha da gelişmesi ve psikoloji literatürü içerisinde güncelliğini koruması özellikle ülkemizde mesleki kimlik konusunda sıkıntılar yaşayan psikolojik danışma ve rehberlik alanı adına bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Kararmak ve Siviş, 2008).

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin ilkelerinden olan her bireyin bu hizmetler-

den yararlanabilmesi, bu hizmetlerden toplumun her kesiminin faydalanması isteği pozitif psikolojinin bakış açısı ile örtüşmektedir. Okullardaki en büyük problemlerden birisi de psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin sadece sorunu olan öğrencilere yapıldığı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinden yararlanan öğrencilerin problemleri olarak algılanmasıdır (Yeşilyaprak, 2010). Dolayısıyla bu olumsuz etiketleme öğrencilerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinden yararlanmasını azaltmakta ve söz konusu hizmetlerin daha çok öğrenciye ulaşmasını engelleyebilmektedir. Öğrencinin sadece problemi olduğu için değil mevcut iyilik halini artırmak, yaşamını daha kaliteli yaşamak, okul doyumunu arttırmak için servisten yararlanabileceği vurgusu pozitif psikoloji bakış açısından yararlanarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin verimi açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında her öğrencinin bu hizmetlerden faydalanması, sadece sorunlu öğrencilere değil okuldaki her öğrenciye psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin sunulması bağlamında pozitif psikolojiden faydalanılabilir.

Bir diğer husus da psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde problemler ortaya çıkmadan öngörülmesi ve ortaya çıkabilecek problemlerin engellenmesi olarak ifade edilebilen önleyicilik boyutudur (Şahin, 2009). Eğitim kurumlarında ve bireyde yapılacak her türlü tedbir amaçlı çalışma, oluşabilecek problemlerin daha ortaya çıkmadan önüne geçmekte ve faydalı olabilmektedir. Günümüzde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde benimsenen kapsayıcı ve gelişimsel yaklaşım çerçevesinde de önleyici çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda pozitif psikolojinin daha problem ortaya çıkmadan bireyin iyi oluş halini arttırmayı amaçlayan bakışı ve çalışmaları aslında mevcut problemleri daha ortaya çıkmadan önlemekte ve bu açıdan psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle tutarlılık gösterebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akin-Little, K.A. and Little, S.G. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Bannink, F.P. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2): 65-73.
- Calhoun, L.G. and Tedeschi, R.G. (2004). The foundations of posttraumatic growth: New considerations. *Psychological Inquiry*, 15(1), 93-102.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji: Mutluluğun ve insanın güçlü yönlerinin bilimi*. Ü. Şendilek. (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Carver, S.C., Reynolds, S.L. and Scheier, M.F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28(2), 133-141.
- Conoley, C.W. and Conoley, J.C. (2009). Positive psychology and family therapy: Creative techniques and practical tools for guiding change and enhancing growth. Hoboken, NJ: Wiley.
- Cope, T. (2014). Positive psychotherapy: Let the truth be told. *International Journal of Psychotherapy*, 18(2), 62-71.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow. In S. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Fava, G.A. and Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(1), 45-63.
- Frankl, V.E. (2018). *İnsanın anlam arayışı*. S. Budak. (Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Frisch, M.B. (1998). Quality of life therapy and assessment in health care. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(1), 19-40.
- Gable, S.L. and Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir?* B. Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Haase, J.E. (2004). The adolescent resilience model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21(5), 289-299.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. T. Doğan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Held, B.S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9-46.

<https://ppc.sas.upenn.edu/people/martin-ep-seligman>, (23.03.2020).

Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.

Lazarus, R.S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109.

Linley, A. (2009). Positive psychology. In S. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. and Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

Mason, M. and Tiberius, V. (2009). Aristotle. In S. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

Moore, B.A. (2012). The progress of mankind. In J. Carlson & M.P. Maniacci (Ed.). *Alfred Adler Revisited*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Myers, D.G. and Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.

Pawelski, J. and Gupta, M. (2009). Utilitarianism. In S. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

Pektaş, İ., Bilge, A. ve Ersoy, M.A. (2006). Toplum ruh sağlığı hizmetlerinde epidemiyolojik çalışmalar ve toplum ruh sağlığı hemşireliğinin rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 43-48.

Peseschkian N. (2000). *Positive psychotherapy*. New Delhi: Sterling Publishers.

Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.

Pesseschkian, N. (1982). *Oriental stories as tools in psychotherapy: The merchant and the parrot*. New York: Springer.

- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2(1), 1-10.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55.
- Peterson, C. and Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 25-40.
- Ryff, C.D. and Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C.R. Snyder and S.J. Lopez (Ed.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M.E.P., Rashid, T. and Parks, A.C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychology*, 61,774-788.
- Sin, N.L. and Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Şahin, C. (2009). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. İçinde M. Güven (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tedeschi, R.G., Park, C.L. and Calhoun, L.G. (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. London: LEA.
- Tugade, M.M., Fredrickson, B.L. and Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.

Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri*. Ankara: TODAİE.

Wong, P.T.P. (2010). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40, 85-93.

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



Klinik Psikolog
Yusuf BÜYÜKDAĞ
İlişkisel Psikoloji Enstitüsü, İstanbul,
Türkiye
E- Posta : ybuyukdag@gmail.com
ID 0000-0003-3936-9051



Dr. Öğr. Üyesi
Fatih BAL
Sakarya Üniversitesi, FEF, Psikoloji,
Sakarya, Türkiye
E- Posta : fatihbal@sakarya.edu.tr
ID 0000-0002-9974-2033

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 18.04.2020
Kabul/Accepted : 21.05.2020

Research Paper

Kişilerarası İlişkilerde Güven Düzeyi İle Travma Sonrası Hayata Küsmeye Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi*

ÖZET

Güven, insanlar arası ilişkilerde, ilişkinin en temelini oluşturan önemli bir değişkendir. İletişimin, sağlıklı, verimsiz ve kısa vadeli olmaya doğru evrilmesinin en önemli nedenlerinden birisi, güven ilişkisinin olmadığı iletişimidir. Kişinin, güven olgusunu ilişkisinin tümüne genelleterek algılaması, bu durumu travmatik olarak nitelenmesine ve hayata küsmesine neden olabilmektedir. Güvensizliğe sebep olan faktörlerin nasıl oluştuğu, kişinin hayata küsmesinin düzeyini ortaya çıkarabilmesi açısından önem taşıyabilmektedir. Bu araştırmanın amacı kişilerarası iletişim sürecinde, güven ve travma sonrası hayata küsmeye düzeyi arasındaki ilişkinin, cinsiyetlere bağlı olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, çeşitli işkollarında çalışan ve farklı eğitim düzeyinde olan 172 kadın ve 171 erkek bireylerle görüşülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sosyodemografik Veri Formu, Güven ve İkna Ölçeği ile Travma Sonrası Hayata Küsmeye Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) yanı sıra, normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; erkek cinsiyetinin, güvenmek için tutarlı olmayı, ikna için yalan söylememeyi, ikna için tutarlı olmayı, ikna için beden dilini, kadın cinsiyetine oranla daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Güven, İletişimde Güven ve Güvensizlik, Travma, Travma Sonrası Hayata Küsmeye Bozukluğu*

Trauma with trust level in interpersonal relations the relationship between the coverage level to life investigation

ABSTRACT

Trust is an important variable that forms the basis of the relationship in human relations. One of the most important reasons for communication to evolve to be unhealthy, inefficient and short-term is communication without trust. A person's perception of the phenomenon of trust by generalizing all of his relationship may cause him to describe this situation as traumatic and be offended. How the factors causing insecurity are important in terms of revealing the level of anger of the person. The purpose of this research is to determine and compare whether the relationship between trust and post-traumatic level of embitterment in the interpersonal communication process is significant depending on gender. For this purpose, 172 women and 171 men who are working in various sectors and have different education levels were interviewed. In the research, Sociodemographic Data Form, Confidence and Persuasion Scale, and Post-Traumatic Life-Scale Scale were used as data collection tools. While evaluating the research data, Kolmogorov - Smirnov distribution test was used to examine the normal distribution as well as descriptive statistical methods (Frequency, Percentage, Average, Standard Deviation). According to the findings obtained from the research; shows that the male gender is more important than being male to trust, not to lie for persuasion, to be consistent for persuasion, body language for persuasion than female gender.

Keywords: *Trust, Confidence and Insecurity in Communication, Trauma, Post Traumatic Life-Shaking Disorder*

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İletişim; bireyin gelişimini, kültürel çevresini değiştirmesini, toplumsal ilişkilerini ve biyolojik gelişimini sağlayan, özetle yaşamın temelini oluşturan bir olgudur (Zıllıoğlu, 2003). Etkileşim çift yönlü iletişim gerektiren bir süreç olmakla birlikte, iletişim sürecinde dürüstlük, şeffaflık, hesap verebilirlik, sorumluluk gibi kriterler güven düzeyi açısından önem taşımaktadır (Okkay, 2018).

Yaşadığı ortam güvenli, tutarlı, korunaklı olmayan bireyler, hayatta kalmalarını ve günden güne işlev görmelerini sağlayan baş etme yolları geliştirebilirler. Örneğin, başkalarının ruh hallerine aşırı duyarlı olabilirler. Kendi duygularını başkalarından koruyabilirler, asla korktukları, üzüldükleri veya öfkelendiklerinde görmelerine izin vermeyebilirler. Bu tür öğrenilmiş uyarlamalar, fiziksel ve / veya duygusal tehditler her zaman mevcut olduğunda mantıklıdır. Birey güvenli durumlara ve ilişkilere karşılaşırsa bile kendini kapatır, koruma altına Yaşamı boyunca sevmeye ve sevilme sürecinde problemlerle karşılaşabilir. Kişilerarası ilişkilerde öngörülemeyen sorunlar olduğunda, bireyler başkalarına güvenemeyeceklerini öğrenirler. Kötü muamele gören veya ihmal edilen bireyler, hayatları boyunca güçlü ve sağlıklı bir bağ geliştirmede zorluk çeker. Sağlıklı bağları olmayan bireyler strese karşı daha savunmasız hale gelmektedir. Duyguları kontrol etme ve ifade etme konusunda sorun yaşarlar ve yaşadıkları olaylara şiddetli veya uygunsuz bir şekilde tepki verebilirler. Arkadaşlarımız ve diğer önemli kişilerle sağlıklı, destekleyici ilişkiler geliştirme yeteneğimiz, güven duyguna bağlı olmaktadır. Karmaşık bir travma öyküsü olan bireyin romantik ilişkilerde, arkadaşlıklarda ve diğer kişilerarası ilişkilerinde sorun yaşadığı bilinmektedir.

Karmaşık travma, çeşitli ve tutarsız tanımlara sahiptir. Olumsuz çocukluk deneyimleri, poliktimizasyon ve kümülatif travma, potansiyel olarak gelişimsel olarak olumsuz travmatik stres faktörlerine maruz kalma ve çocukluk ve ergenlik döneminde şiddetli psikososyal sorunlara maruz kalma arasındaki doz-yanıt ilişkisini tanımlamak için yaygın olarak kullanılan üç paradigmadır. Pediatrik alanda toksik stres, bebeklik ve çocukluk döneminde nöro gelişimi geliştiren kişilerarası koşullara maruz kalma ile benzer terimlerle tanımlanmıştır (Ford, 2017).

DSM 5'te (APA, 2013) tanımlanan travmatik stres faktörleri, bireyin kendine ya da başkalarına yaşamı tehdit eden fiziksel zararlara veya cinsel şiddete bağlı olarak, adaptif olarak büyüme ve işlev görme yeteneği için karmaşık bir zorluk oluşturmaktadır. Ek olarak, karmaşık psikolojik travma (travmatik beyin hasarı veya tıbbi krizler gibi fiziksel travmalardan farklı olarak), retraumatizasyon ve aşağıdaki özelliklerden bir veya daha fazlasını dahil etmenin bir sonucu olarak diğer psikolojik travma türlerinden farklıdır (Ford, 2017):

- Evde (aile içi şiddet), birincil ilişkilerde (şiddete çıkma) veya okullarda veya diğer kurumlar da dahil olmak üzere kişinin güvenli ve korunmasını beklediği bağlamlarda veya ilişkilerde meydana gelen şiddet.
- Cinsel, fiziksel veya duygusal istismar veya ihmal dahil bir çocuğa kötü muamele.
- Güvendiği kişi veya otoritenin (ebeveyn, öğretmen, amir, vb.) ihanetine uğramak.
- Bedensel sınırların ve bütünlüğün kasıtlı ihlali (cinsel saldırı, işkence, soykırım, şiddetli nefret suçları, vb.).

Travmatik stres bozukluklarının son birkaç on yıldaki nozolojik tanımlarındaki değişimler, cPTSD'nin kavramsallaştırılmasındaki değişikliklerle paraleldir. Herman'ın (1992) cPTSD'nin semi-

nal klinik tanımı, uzun süreli ve tekrarlanan travmanın sekellerine ilişkin klinik ve araştırma bulgularına dayanan önemli bir kavramsal entegrasyondur.

Herman'ın (1992) ilk açıklamasının ardından, cPTSD için DSM uyumlu tanı ve değerlendirme kriterleri (Aşırı Stres Bozuklukları için Yapısal Görüşme [SIDES]) sağlamak üzere resmi bir DESNOS sendromu formüle edildi. DESNOS, travmatik stresle değiştirilebilecek öz düzenleme ve psikososyal işlevselliğin yedi yönünü içerir (van der Kolk Roth, Pelcovitz, Sunday ve Spinazzola, 2005):

1. Regülasyonu etkileme ve dürtü (öfke, korku, utanç, riskli davranış veya kendine zarar verme davranışı modülasyonunda zorluk);
2. Somatik öz-düzenleme (tıbbi olarak açıklanabilir patolojiyi aşan ağrı veya fiziksel semptomlar);
3. Bilinç (yani ayrışma);
4. Fail (ler) in algıları (failin idealizasyonu veya intikam ile meşguliyet);
5. Kendini algılama (örneğin, utanç, suçluluk veya kendini hasarlı veya etkisiz olarak görme);
6. İlişkiler (güvenememe, yeniden canlandırılma, cinsellikten kaçınma);
7. Anlam sistemleri (örneğin, umutsuzluk, inanç kaybı).

Yetişkin klinik ve toplum örnekleriyle DSM-IV (APA, 1994) TSSB Saha Denemesi için yapılan çalışmalar, kişilerarası travmatik stres faktörlerine uzun süre maruz kalmanın DESNOS semptomunun olasılığını arttırdığını göstermiştir (van der Kolk ve ark., 2005)

Özellikle başkaları tarafından kasıtlı olarak gerçekleştirilen travmatik olaylar “güven” kaybına yol açabilmektedir. “Travma” söz konusu olduğunda, bazı kriterlere göre kendiliğinden travmatik olan olaylara mı yoksa belirli bir kişiyi ilgili şekilde etkileyen herhangi bir olayın bu örnekte “travmatik” olarak nitelendirilip nitelenmeyeceğine tartışmalıdır (Ratcliffe, Ruddell ve Smith, 2014).

Travma yaşayan bireyler genellikle duyguları tanımlamak, ifade etmek ve yönetmekte zorluk çekerler. Genellikle stres reaksiyonlarını içselleştirir ve / veya dışsallaştırdıkları için depresyon, kaygı veya öfke gibi psikolojik problemleri sıklıkla yaşarlar. Duygusal tepkileri tahmin edilemez veya patlayıcı olabilir. Bireyler yaşadıkları travmatik bir olayı hatırladığında titreme, öfke, üzüntü veya kaçınma gibi tepkiler verebilmektedir. Karmaşık bir travma öyküsü olan bireylerde travmatik olayların hatırlatıcıları çevrelerindeki her şey olabilmektedir. Böyle bir durum karşısında güçlü tepkiler verebilir ve üzgün olduğunda sakinleşmekte sorun yaşayabilmektedirler. Travmalar genellikle kişilerarası nitelikte olduğu için, başkalarıyla hafif stresli etkileşimler bile travma hatırlatıcıları olarak hizmet edebilir ve yoğun duygusal tepkileri tetikleyebilir. Dünyanın sevdiklerinizin bile sizi korumak için güvenilir olamayacağı tehlikeli bir yer olduğunu düşünen birey, başkalarıyla olan etkileşimlerinde korunmaktadır. Travma yaşayan bireyin çevresindeki olayları stresli veya tehlikeli olarak algılama olasılığı daha yüksektir. Bu savunmacı duruş, bir kişi saldırı altındayken koruyucu olsa da, bu tür yoğun reaksiyonları garanti etmeyen durumlarda sorunlu hale gelir. Duyguları yönetmede zorluk yaygındır ve ilişkilerin yokluğunda da ortaya çıkar. Bir kez üzüldüklerinde kendilerini nasıl sakinleştireceklerini bilemeyen birey, çok çabuk hayal kırıklığına uğrayabilir, hayatındaki en basit görevlerde bile umutsuzluğa kapılabilir ve hemen vazgeçebilirler. Yoğun travmatik olaylar yaşayan bireylerin korkuları artar ve depresyon yaşama olasılıkları daha yüksektir. Bir savunma mekanizması olarak

stresli durumlarda veya travma anımsatıcılarıyla karşılaştıklarında otomatik olarak ortamdaki ayrılabilirler. Ayrılmama, günlük yaşam aktivitelerinde tam olarak bulunma yeteneğini etkileyebilir. Zaman ve süreklilik dalgalarında bozukluklara neden olabilir. Sosyal etkileşimler üzerinde olumsuz etkileri olabilir.

Karmaşık bir travma öyküsü olan birey kolayca öfkelenme, ortamı terk etme gibi çok yoğun ve aşırı tepkiler gösterebilmekte, dürtü kontrolünden veya hareket etmeden önce sonuçları düşünebilme yeteneğinden yoksun olabilir. Birey bu durumla öz düzenleme (nasıl sakinleşeceğini bilmek) ile mücadele edebilir. Karmaşık travma geçiren birey kendine zarar verme, alkol ve madde kullanımı, başkalarına saldırmak, aşırı risk alma gibi yüksek riskli davranışlarda bulunma olasılığı daha yüksektir. Karmaşık travma öyküsü olan bireyler net düşünme, akıl yürütme veya problem çözme problemleri yaşayabilir. İleriyi planlayamayabilir, geleceği tahmin edemeyebilir. Bilinçaltında sürekli tehdit koşulları altında hisseden bireyin vücutları ve zihinleri kronik stres tepki modunda olmakta ve bir problem ile karşılaştıklarında birden fazla alternatif düşünerek sorun yaşayabilir.

Geleceği planlamak, umut, kontrol duygusu ve kişinin kendi eylemlerini anlam ve değer olarak görme yeteneğini gerektirir. Travmatik olay yaşayan bireyler, güven sorunu yaşamakta, dünyanın güvenli olmadığını ve koşulları değiştirme konusunda güçsüz olduklarını düşünürler. Kendileri, diğerleri ve dünya hakkındaki inançlar yetkinlik duygularını azaltır. Karmaşık travmatize olay yaşayan birey kendini güçsüz, “hasarlı” olarak görebilir. Dünyayı anlamsız bir yer olarak algılayabilir, planların ve eylemlerin boşuna yapıldığı inancına kapılabilir. Umutlu hissetmekte zorlanır.

Travmatik yaşantılar, çaresizlik, kırılganlık ve ölümle yüzleşilebilecek yaşantılar olabileceğinden, kişisel olarak ve çevresel olarak birçok şeyi değiştirmemize neden olabilmektedir (Düşünceli, 2015). Majör travma bireylerin, kendilerini ve başkalarını görme biçimlerini değiştirmektedir. Travma, farklı koşullar altında farklı izler bırakır. Bunun sonuçları bireyin kişiliğine, ne tür bir travmaya katlandığına, travmanın kasıtlı olarak kendisine uygulanıp uygulanmadığına ve o zamandan beri nasıl desteklendiğine veya desteklenmediğine bağlı olarak değişebilmektedir. Başkalarının kasıtlı zararına bağlı olan travmaların Travma Sonrası Stres Bozukluğuna (TSSB) yakalanma olasılığını arttırdığı bilinmektedir (Bell, Robinson, Katona, Fett ve Shergill, 2019). TSSB, travmatik bir olayda kişinin yaşadığı, tanıdığı olduğu veya yüzleştiği ölüm, ciddi yaralanma veya tehdit ile yoğun bir korku, çaresizlik veya dehşete neden olan olaylar sonucu oluşur (WHO, 2010). Bu tür deneyimler olayın tekrar tekrar hatırlanmasına yol açabilir, müdahaleci düşünceler travmatik uyarılma ve kaygı deneyimine neden olur ve kaçınma davranışının gelişmesine neden olabilir. TSSB, koşulsuz bir uyarı ile ilk karşılaşmanın koşulsuz bir panik reaksiyonuna yol açtığı özel bir anksiyete bozukluğu formu olarak anlaşılabilir. Bireyin çevresini algılama şekli şartlandırılmış uyarılarla neden olmakta ve anıların hatırlanmasına sebep olarak daha fazla panik nöks ile sonuçlanır. Kaçınma ve fobiler psikolojik kargaşaya neden olarak “uyum bozukluğu”na neden olmaktadır (Linden, 2003). Mağdurun, tamir edilemez bir şekilde hasar gördüğü ve geri dönüşü olmayan bir kişilik değişikliği geçirdiğine dair öznel bir hissi vardır. Bir kariyer, evlilik, çocuk veya normal yaşam beklentisi kalmamış karamsar bir gelecek hissine sahiptir (Akar, Arbel, Benninga, ve Steiner-Birmanns, 2014).

“Öngörülen gelecek duygusu”, Travma Sonrası Stres Bozukluğunun (TSSB) bir belirtisi olmaktadır. DSM-5’te, geleceğe ilişkin çeşitli olumsuz beklentiler hakkında daha genel bir açıklama

olmakla birlikte daha özel olarak “öngörülen gelecek” kriterine odaklanılmaktadır. İlgili deneyim nelerden oluşabilir? “Genç öleceğim”, “bir ailem olmayacak”, “başarılı bir kariyerim olmayacak” gibi geleceğin en olası ne olduğuna ilişkin birbiriyle ilişkili kararlar kümesini içerir. Bunlar “genel olarak kötü şeyler olacak ve iyi şeyler olmayacak” gibi gelecekteki olayların daha genel bir değerlendirilmesinden oluşur. Bununla birlikte, geleceğe yönelik olumsuz duygular baskındır.

Açıkçası, yetişkinlerin travmatik olayları kafalarında yeniden canlandırılması da bir rol oynamaktadır. Çocukluk travması olan bireyleri ve daha sonra yetişkinlikte mağduriyeti karşılaştıran çalışmalar, yeniden canlandırılan bireylerin, özellikle de etki modülasyonu, öfke yönetimi ve kişilerarası ilişkiler alanlarında sürekli daha sıkıntılı olduğunu göstermektedir (Classen, Palesh ve Aggarwal, 2005).

Karmaşık yapıdaki semptom kümesi veya aşırı stres bozuklukları olarak adlandırılan TSSB, öz düzenleyici sistemlerde değişiklikler içerir: duyuşsal dürtülerin düzenlenmesi (örneğin öfke modülasyonunda zorluk), bilişsel süreçler (örneğin dikkat, hafıza ve bilinçte bozulmalar) ve başkalarıyla ilişki (örneğin yakınlık ve güven sorunları) (Najavits, Hyman, Ruglass, Hien ve Read, 2017). Bağlanma ve travma arasındaki ilişkiyi iki şekilde ele alınmaktadır (Fonagy, Luyten ve Allison, 2015):

1. Bağlanma ilişkisi bağlamında meydana gelen travmanın etkisi ile ilgili olarak;
2. Travmanın zihinselleştirmede ve duygulanımın düzenlenmesinde bağlantının bozulmasına ve beraberinde getirdiği sorunlara etkileri. Özellikle çocukluk çağındaki travmatik bağların, zihinselleştirmenin edinilmesindeki kesintiler ve zihnin kapanmasının diğer insanların zihinlerine güvenli ve güvenilir kaynaklar olarak erişme olasılığına kapatılması yoluyla, sonraki gelişim üzerindeki şekillendirme etkileri nedeniyle özellikle önemlidir.

Travma sonrası stres algıları etkiler (Schwarz,2011). Travma hakkında konuşmak, yararlı olsa da, bazı travmatik deneyimler hakkında konuşmak genellikle zordur. Konuşması zor travma kurbanları (cinsel istismar ve tecavüz gibi) kronik hastalıklar ve baş ağrıları da dahil olmak üzere kötü sağlık durumlarına karşı daha savunmasızdır (Golding, Stein, Siegel, Burnam ve Sorenson, 1988).

Travmanın kalıcı bir etkisi olabilir. Tecavüz, aile içi şiddet, fiziksel veya cinsel istismar gibi travmatik bir olayın yaşanması, ömür boyu sürebilen uzun süreli acıya neden olabilir. Travma sonrası olayın şiddeti, süresi, yakınlığı (doğrudan veya tanıklık) ve tipi Travma Sonrası Stres Bozukluğu'nda (TSSB) en önemli risk faktörlerindedir. Terapi genellikle TSSB tedavisinde gereklidir. TSSB tedavisinde tedavinin amacı, kişinin hayatını yaşanmaz hale getiren semptomlara neden olan travmatik anılar ile başa çıkmasına yardımcı olmaktır. Tedavi sürecinde danışan ve terapist arasında güvenli bir ilişki kurulması önem taşır. Süreç, travmatik olayı yaşayan danışanın kötü deneyimleri yavaş yavaş başa çıkmayı öğrenmesi, tepkilerini kontrol altına alabilmesi, kimliklerine verilen hasarı onarmayı ve kayıplarla başa çıkmalarına yardımcı olmayı içerir.

Psikolog ve psikiyatrların travmayı doğru değerlendirmesi ve tedavi edebilmesi için sahip olması gereken sekiz temel travma odaklı yetkinlik (Cook ve Newman, 2014):

1. Çeşitliliği açıklayan müdahalelerin ve değerlendirmelerin anlaşılması.
2. Değerlendirme ve müdahalelerin kişi düzeyinde gelişim faktörlerine göre nasıl uyarlanaca-

ğının anlaşılması.

3. Travmaya bağlı maruziyetin nüanslarına göre değerlendirme ve müdahalelerin nasıl uyarlanacağına anlaşılması.
4. İşbirlikçi karar almayı kolaylaştırmanın yanı sıra güçlü yönleri ve dayanıklılıkları bir araya getirme yeteneği.
5. Terapötik ilişkinin yanı sıra kişilerarası alanlarda travmanın güvenlik ve güven gelişimini nasıl etkilediğinin anlaşılması.
6. Kendini yansıtma, kendi kendine bakım uygulama ve kişinin tedaviyi etkileyebilecek kendi özelliklerinden haberdar olma yeteneği ve eğilimi.
7. Alandaki araştırmaları eleştirel düşünme becerisi.
8. Travma öyküsü olan hastalarda sağlıklı refahı arttırmaya yaklaşan çeşitli profesyonel disiplinlerin anlaşılması ve takdir edilmesidir.

Travmaya dayalı psikolojik müdahale yöntemleri ise (Cook ve Newman, 2017):

1. Travma ile ilgili bozukluklar ve zorluklar için araştırma destekli müdahaleler (psikososyal, farmakolojik ve somatik) hakkındaki mevcut bilimin bilgisini göstermek.
2. Tedaviyi özelleştirmek ve kişiselleştirmek için eleştirel düşünmeyi birlikte kullanma ve travma mağdurlarına travma tipine ve komorbiditelerine göre; kişilik, kültür ve değerlerine, kaynak ve tercihlerine cevap verecek şekilde ilerlemek, gerektiğinde aileler ve topluluklardan destek almak.
3. Uygun tedaviyi kullanma becerisini göstermek ve etkilerini izlemek. Travmaya odaklanmış aşamalı tedavi uygulayabilme ve tedavileri gelişen ihtiyaçlarla eşleştirebilme yeteneğini göstermek. Etkili travma tedavisi doğal olarak karmaşıktır; psikologlar, iyileşme veya kötüleşme göstergeleri için danışanın ve değişen çevrenin etkileşimini sürekli olarak değerlendirme yeteneğini göstermelidir.
4. Travma ile ilişkili bozukluklar için çeşitli tedavilerin altında yatan, hem yaygın hem de benzersiz değişim bileşenleri ve mekanizmalarının anlaşılmasını gerekir.
5. Travma ile ilgili materyallere empati, saygı ve haysiyet ile iyileşme ve dayanıklılık inancı (acıma, küçülme ve istifaya karşılık) ile yargısız ve bireysel katılma becerisini gösterme.
6. Travma odaklı tedavinin katılımı, ele alınması ve uygulanması aşamasında kaçınılmaz stratejileri uygulama yeteneğini gösterin (yani, kaçınmaktan kaçının).
7. Travmanın zararlı etkilerini azaltma ve travmaya maruz kalma öncesinde, sırasında ve sonrasında iyileşmeyi ve büyümeyi teşvik etme fırsatlarını (yani önleme ve hafifletme) gösterme yeteneğini gösterin.
8. Kapsamlı bir farmakolojik tedavi planının, gerektiğinde travma cevabına biyopsikososyal yaklaşımın bir parçası olabileceği konusunda anlayış göstermek.
9. Her ilacın terapötik ve yan etkileri ve ilaç eylemlerinin genetik etkileşimler (örneğin, ırk temelli ilaç etkileşimleri), cinsiyet, yaş ve sağlık davranışları (örneğin diyet, sigara içme, alkol kullanımı) ile nasıl değiştirilebileceği ile ilgili bir anlayış sergileyin..

10. Kaçınma ve travma ile ilgili olumlu tepkileri teşvik etmek için travma hastalarının aileleri, sosyal ağları ve bakım sistemleri ile işbirliği yapabilme yeteneğini gösterin.
11. Travmadan etkilenen bireyler ve aileleri ile travmaya odaklanan materyalin ele alınmasında güvenlik, güven ve açıklık duygusu geliştiren terapötik bir ilişki geliştirme ve sürdürme yeteneğini göstermektedir.

Travmaya bağlı bilişsel çarpıklıklar; suçlama türleri (“başkası bunu önleyebilirdi”), dünyadan yabancılaşma (“insanlara güvenilemez”) ve benliğin lekelenmesine dair görüşlerdir (“Ben zayıf bir insanım”) (Dalenberg, Straus ve Carlson, 2017).

TSSB'nin semptomlarının tedavisinde bilişsel terapi yöntemi uygulanarak danışanın yaşadığı travmalar sonrasında saygı, samimiyet, güvenlik, güven, güç ve benzeri ile ilgili yok olan temel inançlarının tekrar gelişimine katkıda bulunabilmektedir (Brewin, 2003). Terapist mağdurun düşüncelerini suçlamadan yönlendirir ve travmanın sorumluluğunu yapan kişiye bağlar. Travmatik bireyin hayata güvenebilmesi ve anlamlar katabilmesine izin vermesini sağlar (Basoglu, 1998).

Zihinselleştirme kapasitesinin ve epistemik güven kaybının azaldığı durumlarda etkili travma tedavileri, kişisel işleyişte (örneğin, eşzamanlı travma ve sınırdaki özellikleri olan hastalarda), epistemik güveni yeniden açmak için çalıştıkları için çalışma eğilimindedir. hastada zihinselleştirmenin dikkatli bir modellemesi, iskelesi ve desteğinin bir süreci (Fonagy, Luyten ve Allison, 2015). Bu süreç, kümülatif etkisi olan doğrusal ancak çakışan yörüngeleri takip eden üç sisteme ayrılabilir (Fonagy, Campbell ve Luyten, 2017):

- İletişim sistemi 1: İçeriğin öğretilmesi ve öğrenilmesi. Bu ilk sistem, tüm farklı etkili terapötik okulları kapsar. Tüm bu psikoterapi türleri öncelikle ve terapistin, hastaya kendi durumunun inandırıcı bir tanınmasını ve tanımlanmasını içerdiğini anlayabileceği zihni anlamak için bir model aktarmasını içerdiği sürece etkili olabilir (yani, belirgin aynalama). Bu, hastanın epistemik uyanıklığını düşürebilir. Travmanın ve terapötik model içindeki etkilerinin yerini belirleme süreci, ancak terapist hastayla zihinselleştirebiliyorsa etkili ve anlamlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Travmayı, zihnin yalnız olma duygusundan kaynaklanan; terapistin hastayı zihinselleştirme çabaları sayesinde hasta için travmayı, başka bir aklın hastanın yönetilemeyen sıkıntı ve izolasyon duygularının bazılarını tolere edebildiğini ve içerebileceğini gösteren bir şekilde yansıtmaya çalışılır.
- İletişim sistemi 2: Sağlam zihinselleştirmenin yeniden ortaya çıkışı. Terapistin hastayla iletişim kurma süreci boyunca, travma anlayışı ve çerçevelemesi, terapist aslında hastanın aracılık ve öznelliğini tanımaktadır. Terapistler, dikkatli zihinselleştirme biçimindeki aşırı işaretleme yoluyla, hastanın bakış açısını anladıklarını ve hastaya kişisel olarak alakalı ve genelleştirilebilir bilgileri sunduklarını göstermektedir. Bu iletişim sistemi, terapistlerin hasta ile ilgili zihinselleştirmelerini, bu bilginin kendileri için nasıl alakalı, anlaşılabilir ve anlamlı olabileceğine ilişkin olarak kendi kasıtlı ajansının duygusunu koruyacak şekilde modellediği karmaşık ve devam eden bir süreç oluşturur. Terapistin sadece hastaya zihinselleştirici bilgelik vermesi yeterli değildir; Süreç, hastanın terapistle kişilerarası ilişki ve danışma odasında tartıştıklarının içeriği hakkında ortak düşüncelerine ilişkin zihinselleştirme girişimlerini destekleyen işbirlikçi bir sosyal iletişim süreci haline geldiğinde etkili olur. Bu döngüsel

bir süreçtir: Hastalar daha önce epistemik hipervigilans tarafından gölgelenen kişilerarası bağlamlarda bir kez daha sosyal iletişime açık olduklarında, terapistin zihnine ve terapistin hastanın kapasitesini uyaran ve güçlendiren düşünce ve duygu kullanımına daha fazla ilgi gösterirler. zihinselleştirme. Bu nedenle zihinselleştirme veya sosyal bilişteki gelişmeler, farklı etkili müdahalelerde ortak bir faktör olabilir: Ortak zihinsel olarak birlikte çalışan iki zihnin deneyimlerinden kaynaklanan bu iyi niyetli erdemli döngüyü ortak olarak paylaşırlar.

- İletişim sistemi 3: Sosyal öğrenmenin yeniden ortaya çıkışı. İlk iki iletişim sistemi aracılığıyla hastanın hipervigilansının gevşemesi, hastanın sosyal öğrenmeye daha geniş bir şekilde açılmasını sağlar. Üçüncü iletişim sistemi, hastaların yeni zihinselleştirme ve iletişim yeteneklerini danışmanlık odası dışında daha geniş sosyal öğrenime uyguladıkları erdemli bir döngüyü uyarır. Sürecin bu son kısmı, gelişmiş zihinselleştirmelerini doğrulamak ve güçlendirmek ve daha geniş sosyal dünyada epistemik güvensizliğin gevşemesini kolaylaştırmak için gerekli deneyimleri kazanmalarına izin verecek kadar iyi huylu bir sosyal ortama sahip olan hastalara bağlıdır. Bu anlamda, terapötik değişimin altında yatan iletişim sistemlerinin bu tanımı, gerçek dünyadaki tedavi müdahalelerine özgü sınırlamaları da kabul eden sistemdir. Ancak, hastaların yenilenmiş zihinselleştirme güçlerine olumlu geri besleyebilen gerçek dünyadaki kişilerarası bir ortam, sosyal etkileşimleri daha az paranoyak bir şekilde deneyimleme yetenekleri üzerine inşa edilecek ve karşılığında, yorumlama için bilişsel yapılarını değiştirme isteklerini destekleyecek ve geliştirecektir diğer insanların eylemleri ve niyetlerinin yanı sıra kendi duygu ve düşünceleri.

Travmatik olaylar cinsel veya fiziksel tecrübe ya da tanıklık etmek (saldırı, terörist saldırı, savaş veya doğal afet) gibi birçok şekilde olabilir. Travma Sonrası Stres Bozukluğu'nda (TSSB) iyileşme oranı yüksek olmakla birlikte, yaklaşık % 7'lik bir kısım travmanın etkisini ömür boyu yaşamaktadır (Kessler, Chiu, Demler ve Walters , 2005). Travması «kişilerarası» olan bireylerin (kasıtlı olarak diğer insanlar tarafından neden olunan) kazara travma yaşayanlara göre daha karmaşık ve ciddi semptomlarla TSSB gelişme olasılığı iki kat daha yüksektir (Charuvastra ve Cloitre, 2008). Teorik travma modelleri, bir bireyin başkalarının niyetlerini yorumlamasının, gerçek yanıtların kendisinden daha önemli olduğunu göstermektedir (Ehlers ve Clark, 2000). Kişilerarası travma, ilişki zorluklarına neden olabilecek şekilde güven duygusunu değiştirebilir. Cias, Young ve Barreira (2000) göre TSSB'nin tek ayırt edici değişkeni, depresyonu olan bireylerden daha düşük kişilerarası güvene sahip olmasıdır. Travma mağdurlarının ilişkilerdeki çatışmayı etkin bir şekilde yönetmelerini ve karşılıklı işbirlikçi etkileşimler gerçekleştirmelerini sağlamak için güven temel kabul edilir (Williams, Graham, McCurry, Sanders, Eiseman, Chiu ve King-Casas 2014).

Başkaları tarafından verilen travmatik zararın psikolojik etkileri hakkında belirgin bir şey vardır. Janoff-Bulman'ın (1992) gözlemlediği gibi, “başka bir kişi tarafından yaralanmak üzere seçilmek” mağdurun varsayımsal dünyasına özel zorluklar getirir. İlk önce kişinin kişilerarası travmayı takip edebilen başkaları ile olan ilişkisinde, genellikle “güven kaybı” olarak nitelendirilen, yaygın bir değişimi görülmektedir.

Güven konusunda doğal veya otomatik bir şey yoktur. Güven her yerde büyür ve gelişir birey-

seldir ve bir kişinin diğer insanlarla etkileşime girdiği ortam tarafından şekillendirilir (Eisenhower ve Blacher, 2006). Güven başkasının niyetleri veya davranışları ile ilgili olumlu beklentiler içeren psikolojik bir durum olarak tanımlanabilir (Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer, 1998). Bir kişiye ilişkin gözlenebilir ve eldeki verilere dayanılarak kurulabilen güvenilirlik, sadece güven duyulur olmak değil, içinde aynı zamanda güvene layık olmayı da barındırır. Güvenilirlik, güven olgusuna oranla kanıtlar ve nedenlere dayandığından, sınanabilmesi daha kolaydır (Karadoğan, 2003). Şiddet, baskı ve benzeri hoş olmayan durumlara birey maruz kaldığında bireyin kişilerarası ilişkilerinde güvensizlik duygusu gelişebilir (Fink, 2001).

Güvende bozulma, travmanın doğasına bağlı olabilecek farklı şekillerde olabilir. Kişilerarası travmaya maruz kalanların, ne olursa olsun, tüm insanlara güvensizlik duyma olasılığı daha yüksektir. Bu kişilerin bu şüphe duygusunu kontrol altına almak için herhangi bir şey yapmamakta ve kendilerini başkalarından uzaklaştırmakta, başkalarına güvenilirliklerini kanıtlamaları için şans bile vermemektedir. Klinik deneyimler, TSSB hastalarının gerçekte tipik olarak başkalarına güvenmeyi istediklerini göstermekte, kendilerini travmatik deneyimlerinden dolayı korumak ve olabilecekleri kontrol altına almak ve güvende hissetmek için güvensizliği gereklilik olarak gördüklerini göstermektedir (Linden, 2003). Güvensizlik hızlı bir şekilde oluşabilir, küçük güven ihlalleri, başkalarının imalarını doğrulayan kanıtlardır. Bu tür düşünceler düşük seviyedeki güvensizlik ve şüpheden sıkıntıya, asılsız paranoyak fikirlere kadar değişebilir (Freeman, Pugh, Vorontsova, Antley ve Slater, 2010). Ne yazık ki, bu güvensizlik, travmatik bireyleri sosyal iletişimin yararlarından ve dolayısıyla salutogenezden, diğerlerinden gözleme, öğrenme ve yararlanma kapasitesinden uzaklaştırmaktadır (Antonovsky ve Sagy, 1986).

Günlük yaşamın normal akışında, bireyin ruhsal ve zihinsel yaşamını olumsuz etkileyebilecek olaylar bütününe travma denmektedir (Karakaya ve Coşkun, 2008). DSM'lerde tanımlanıp, ele alınan "travma" kavramı ile Travma Sonrası Hayata Küsmeye Bozukluğu (TSHKB)'nda tanımlanıp, ele alınan "travma" kavramının birbirinden farklı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü, TSHKB'daki "travma"; boşanma, aile içi çatışma, kişilerarası ilişkilerde sorun yaşama, haksız yere işten çıkarılma gibi yaşamı tehdit etmeyen "travma" lar olarak nitelenir (Hasanoğlu, 2008).

Travma Sonrası Hayata Küsmeye Bozukluğu (TSHKB) temel kriterleri (Linden, 2003):

- Yaşamımızda tek bir olumsuz bir olay bile hastalığın başlangıcını hızlandırır.
- Mevcut olumsuz durumlar, travmatik olayın doğrudan bağlamında gelişir.
- Duygusal tepki kederlenme ve adaletsizliğe uğramış hissetme temel duygulardır.
- Travmatik olay, tekrarlanan müdahaleci anılara sebebiyet verir.
- Duygusal modülasyonun engellenmemesinden dolayı hastalar intikam düşünceleriyle uğraşırken bile gülümser.
- Açıklayabilecek başka hiçbir zihinsel bozukluk ve reaksiyon görülmez.
- Çaresizlik, kendini suçlama, yardımın reddedilmesi, intihar düşüncesi, disfori, saldırganlık, melankolik olma, depresif olma, spesifik olmayan somatik şikayetler, iştahsızlık, uyku bozuklukları, ağrı, olay ile ilgili yer veya kişilere yönelik fobik semptomlar, motivasyon kaybı gibi 3 aydan fazla süren belirtiler görülebilmektedir.
- Günlük aktivitelerde ve rollerde performans düşer.

TSHKB, sık görülen bir hastalıktır ve spesifik terapötik müdahaleler gerektirir. Yapı olarak depresyon, anksiyete bozuklukları ve diğer uyum bozukluklarından ayırt edilebilir (Linden, 2003).

Hayata küsme davranışı, kişisel ilişkilerde yaşanan olumsuz olayı, “travmatik “ olarak niteleyen bireylerde de görülebilir (Erkmen, 2017). Haksızlığa uğramış olma duygusu, hayata küsmeye sebep olan kişiyle karşılaşmak istememe şeklinde kişilerarası ilişkilerde görülebilmektedir (Hasanoğlu, 2008).

YÖNTEM

Bu araştırma, kişilerarası güven düzeyi ile travma sonrası hayata küsme bozukluğu arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi için beşli likert tipi anket modeli ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni ve örnelemi; İstanbul İlinin çeşitli ilçelerinde bulunup, çeşitli işkollarında çalışan ve farklı eğitim düzeyinde olan 172 kadın ve 171 erkek bireyden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Güven ve İkna Ölçeği: Karadoğan'ın (2003) geliştirdiği güven ve ikna ölçeğindeki güven ve iknaya yönelik sorulardan faydalanılmış, demografik bilgileri öğrenmeye yönelik sorularla birlikte toplam 13 soru sorulmuştur. Son iki soru ölçeklerin sınanmasına ilişkindir. Anket formundaki güven ve ikna ölçekleri likert ölçeğine uygun olarak “çok gerekli”, “gerekli”, “fark etmez”, “gerekli değil”, “hiç gerekli değil” şeklinde 5’li ölçek kullanılarak hazırlanmıştır.

Güven ölçeğinin; yardımseverlik, kendine güven, dürüstlük, samimiyet, uyum sağlama, açıklık, birikim, dedikodu yapmamak ve tutarlı olmak şeklinde 9 alt boyutu varken, ikna ölçeğinin; güvenilir olmak, yalan söylememek, tutarlı olmak, beden dili, bilgili olmak ve kim olduğu şeklinde 6 alt boyutu bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 24.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Travma Sonrası Hayata Küsme Bozukluğu ile Güven ve İkna Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Dağılımı

	N	Ort	Ss	MW	P
Faktör 1 - Psikolojik durum, duygusal tepkiler ve sosyal işlevselliğin bireysel kısmı	Kadın 172	3,163	3,527	14530,000	0,844
	Erkek 171	3,158	3,580		
Faktör 2 – Sosyal işlevselliğin sosyal duygusal tepkileri	Kadın 172	2,250	1,956	14468,000	0,791
	Erkek 171	2,222	2,017		

Tshkb Ölçeği Toplam	Kadın	172	5,413	5,149	14478,000	0,802
	Erkek	171	5,380	5,244		
Güvenmek İçin Yardımseverlik	Kadın	172	1,823	0,575	14262,000	0,626
	Erkek	171	1,902	0,710		
Güvenmek İçin Kendine Güven	Kadın	172	1,704	0,528	13433,500	0,162
	Erkek	171	1,812	0,587		
Güvenmek İçin Dürüstlük	Kadın	172	1,291	0,373	13764,000	0,274
	Erkek	171	1,351	0,421		
Güvenmek İçin Samimiyet	Kadın	172	1,845	0,608	13160,500	0,087
	Erkek	171	1,940	0,584		
Güvenmek İçin Uyum Sağlama	Kadın	172	2,139	0,591	13727,000	0,284
	Erkek	171	2,206	0,621		
Güvenmek İçin Açıklık	Kadın	172	1,972	0,596	13196,500	0,096
	Erkek	171	2,069	0,594		
Güvenmek İçin Birikim	Kadın	172	2,058	0,728	14055,500	0,472
	Erkek	171	2,091	0,672		
Güvenmek İçin Dedikodu Yapmamak	Kadın	172	1,820	0,745	14048,500	0,459
	Erkek	171	1,778	0,758		
Güvenmek İçin Tutarlı Olmak	Kadın	172	1,390	0,456	12099,000	0,003
	Erkek	171	1,561	0,513		
İkna İçin Güvenilir Olmak	Kadın	172	1,721	0,554	13448,500	0,167
	Erkek	171	1,788	0,496		
İkna İçin Yalan Söylememek	Kadın	172	1,574	0,433	12099,500	0,004
	Erkek	171	1,732	0,496		
İkna İçin Tutarlı Olmak	Kadın	172	1,602	0,480	11600,500	0,001
	Erkek	171	1,778	0,512		
İkna İçin Beden Dili	Kadın	172	2,129	0,596	12791,500	0,037
	Erkek	171	2,260	0,609		
İkna İçin Bilgili Olmak	Kadın	172	1,875	0,510	13108,500	0,080
	Erkek	171	1,997	0,630		
İkna İçin Kim Olduğu	Kadın	172	2,987	0,707	13308,500	0,126
	Erkek	171	2,860	0,776		

Kişilerin güvenmek için tutarlı olmak puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=12099,000$; $p=0,003<0,05$). Kadın katılımcıların güvenmek için tutarlı olmak puanları (1,390), erkek katılımcıların güvenmek için tutarlı olmak puanlarından (1,561) düşük bulunmuştur.

Kişilerin ikna için yalan söylememek puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=12099,500$; $p=0,004<0,05$). Kadın katılımcıların ikna için yalan söylememek puanları (1,574),

erkek katılımcıların ikna için yalan söylememek puanlarından (1,732) düşük bulunmuştur.

Kişilerin ikna için tutarlı olmak puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=11600,500; $p=0,001<0,05$). Kadın katılımcıların ikna için tutarlı olmak puanları (1,602), erkek katılımcıların ikna için tutarlı olmak puanlarından (1,778) düşük bulunmuştur.

Kişilerin ikna için beden dili puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=12791,500; $p=0,037<0,05$). Kadın katılımcıların ikna için beden dili puanları (2,129), erkek katılımcıların ikna için beden dili puanlarından (2,260) düşük bulunmuştur.

Kişilerin, Faktör 1; psikolojik durum, duygusal tepkiler ve sosyal işlevselliğin bireysel kısmı, Faktör 2; sosyal işlevselliğin sosyal duygusal tepkileri, tshkb ölçeği toplam, güvenmek için yardımseverlik, güvenmek için kendine güven, güvenmek için dürüstlük, güvenmek için samimiyet, güvenmek için uyum sağlama, güvenmek için açıklık, güvenmek için birikim, güvenmek için dedi-kodu yapmamak, ikna için güvenilir olmak, ikna için bilgili olmak, ikna için kim olduğu puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

SONUÇ

Özellikle tekrarlanan veya çoklu travmatik olaylara maruz kalan kişiler, sadece TSSB'yi değil, aynı zamanda üzüntü, öfke ve kaygı gibi bireyin kendi kendini düzenlemesinde olumsuz etkisi olan semptomları içeren karmaşık semptomlar gösterebilir. Etkileme düzenlemesindeki bu zorluklar ayırışma, kendine zarar verme ve madde kötüye kullanımı gibi ek olumsuz sonuçlara yol açabilecek etkisiz etki azaltma stratejilerinin kullanılmasına neden olabilir. Kanıtlar, travmatik olay yaşayanların çoğunun çoğunun dengesiz ilişkiler veya sosyal olarak kaçınan davranışlar içerebilecek kişilerarası zorluklar bildirdiklerini göstermektedir. Bozulmuş sosyal işlevsellik aynı zamanda başkalarının korku ve güvensizliğini de içerir (Briere ve Runtz, 1988)

Travma araştırmasını diğer araştırmalardan farklı kılan en önemli özelliği; TSSB ve travmanın bağlantısı olmakla birlikte, TSSB'nin, gerekli bir nedenin (yani travmanın) belirli bir noktaya kadar izole edilebildiği tek psikolojik bozukluk olmasıdır. Bu durum travma araştırmacılarına, bozukluğun gerekli bir nedeninden hemen sonra araştırma başlatma ve bu risk nedeninden önce ve sonra ortaya çıkan risk faktörlerini açıkça belirleme yeteneği verir. Travma araştırmaları incelendiğinde; travmanın psikolojik, fiziksel, psikiyatrik ve sosyal sonuçları; bu sekelleri öngören faktörler; travmanın sonuçlarını önlemek veya tedavi etmek için müdahaleler üzerine olduğu görülmektedir. Travma araştırmalarının travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) bilimsel çalışması anlamına geldiğini, ancak kapsamının travma ile ilgili aşağıdakilerin tümü de dahil olmak üzere çok daha geniş olduğunu varsaymaktadır. Bu araştırmaların depresyon gibi psikiyatrik tanılar; öfke ve kaygı gibi psikolojik durumlar; işsizlik ve yoksulluk gibi ekonomik sonuçlar; güven gibi kişilerarası ilişki özellikleri; ve özellikle insan kurumundan kaynaklanan travma için, adaletsizlik ve intikam isteği gibi sosyal sonuç-

lar üzerine de odaklanması önem taşımaktadır (Sonis, Suvak ve Schnurr, 2017).

Hayati düzeyde tehdit unsuru taşıyan yaşanmışlıklardan sonra oluşan Travma Sonrası Stres Bozukluğu üzerine, literatürde daha çok çalışma olduğu gözlemlenirken, kişilerarası ilişkilerde güven düzeyi ile travma sonrası hayata küsmeye düzeyine ilişkin çalışmalarının daha az olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın bulguları cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, erkeklerin güvenmek için tutarlı olmak alt boyut puanları kadınların puanlarından anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur. Bu anlamlılık bizi, güvenmek için tutarlı olma davranışının kadın cinsiyetine oranla erkek cinsiyetinin daha fazla önemseydiği sonucuna ulaştırmaktadır. Güven duyularak girilen ilişkide yaşanan tutarsızlıktan dolayı, hayata küsmeye davranışının erkek cinsiyetinde kadın cinsiyetine oranla daha fazla olabileceği sonucuna ulaşabiliriz.

Erkek katılımcıların ikna için yalan söylememek alt boyut puanları, kadın katılımcıların ikna için yalan söylememek alt boyut puanlarından anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur. Kadın cinsiyetinin erkek cinsiyetine oranla, kişilerarası ilişkilerde ikna olabilmesi açısından yalan söyleyen kişilere karşı tolerans sınırının, daha fazla olduğu sonucuna götürmektedir. Erkeklerin, ikna olabilmek için yalan söyleyen kişilere karşı, kadınlara oranla tolerans sınırlarının daha az olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda cinsiyet değişkeni açısından böyle bir bulgu olması, bizi kadınların erkeklerden daha az yalan söylediği sonucuna ulaştırmamalı. Bu hipotezimiz sadece ikna için yalan söylememek alt boyutuyla ilgili olduğundan, bu konuda daha fazla değişkenin dikkate alındığı araştırmalar incelenip, yapılmalıdır.

Araştırmamızın bulguları erkek katılımcıların ikna için tutarlı olmak alt boyut puanlarının, kadın katılımcıların ikna için tutarlı olmak alt boyut puanlarından anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur. Kişilerarası ilişkilerde erkeklerin, düşünce, söylem ve davranışlar açısından, ikna olmak için, iletişim içinde olduğu kişilerden kadınlara oranla daha fazla tutarlılık bekledikleri söylenebilir.

Erkek katılımcıların ikna için beden dili alt boyut puanları, kadın katılımcıların ikna için beden dili alt boyut puanlarından anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur. Erkek cinsiyetine karşı bakıcı ya da aile tarafından yapılan yönlendirme, toplumsal cinsiyet rollerine göre hareket etmeleri, kadın ve erkek cinsiyetinin fizyolojik olarak farklı oluşları gibi nedenlerden dolayı, erkek cinsiyetinin ikna için beden dilini kadın cinsiyetinden daha çok önemsemelerini de beraberinde getirdiği söylenebilir (Hacıhasanoğlu, 2017).

Kişilerarası travma yaşayan bireylerde başkalarına karşı azalan güven, yaşadıkları travmatik deneyimden kaynaklı olarak sosyal duyarsızlık veya başkalarına karşı olumsuz inançların arttığı görülmektedir. İşbirliği ve güvene dayalı davranışa özel bir şekilde, odaklanarak gelecekteki bilişsel ve farmakolojik müdahaleler için bir tedavi hedefi sağlayabilir (Bell, Robinson, Katona, Fett ve Shergill, 2019). Terapist ve danışan arasında paylaşılan karar alma, mümkün olduğunca travmatik bir olay sırasında tipik olarak mevcut olan çaresizliğe ve kayba karşı koymak için yaşanan önemli bir travmaya odaklanmadır. Psikolojik ve fiziksel güvenliği kolaylaştırmak kritik bir yetkinlik olmakla birlikte güven ve kişilerarası güvenliği destekleyen terapötik bir ittifak sağlamak, danışanın kendine potansiyel zarar verme davranışlarından herhangi birini ortadan kaldırmaya odaklanmak ve tehlikeli

veya şiddetli kişilerarası ilişkilerde fiziksel güvenliğe ulaşmasına yardımcı olmak önem taşımaktadır (Cook ve Newman, 2017).

KAYNAKÇA

APA (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Antonovsky, H. ve Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *Journal of Social Psychology*, 126, 213-225.

Basoglu, M. (1998). Behavioral and cognitive treatment of survivors of torture. J. M. Jaranson and M. K. Popkin (Eds.), *Caring for victims of torture* (pp.131-148). New York: American Psychiatric Association.

Bell, V., Robinson, B., Katona, C., Fett, A. K., ve Shergill, S. (2019). When trust is lost: the impact of interpersonal trauma on social interactions. *Psychol Med.*, 49(6), 1041-1046.

Brewin, C. R. (2003). *Posttraumatic stress disorder: Myth or malady?*. New Haven, CT: Yale University Press.

Briere, J. (1988). The long-term clinical correlates of childhood sexual victimization. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 528, 327-334.

Akar, F. A., Arbel, R., Benninga, Z., Dia. M. A. and Steiner-Birmanns, B. (2014). The Istanbul protocol (manual on the effective investigation and documentation of torture and other cruel, inhuman or degrading treatment or punishment): implementation and education in Israel. *Isr Med Assoc J.*, 16(3), 137-141.

Charuvastra, A. ve Cloitre, M. (2008). Social bonds and posttraumatic stress disorder. *Annual Review of Psychology*, 59, 301-328.

Cias, C.M., Young, R. and Barreira, P. (2000). Loss of trust: correlates of the comorbidity of PTSD and severe mental illness. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 5, 103-123

Classen, C. C., Palesh, O. G. and Aggarwal, R. (2005). Sexual revictimization: A review of the empirical literature. *Trauma, Violence, and Abuse*, 6, 103-129.

- Cook, J. M. and Newman, E. (2014). A consensus statement on trauma mental health: The New Haven Competency Conference process and major findings. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 6(4), 300-307.
- Cook, J. M. and Newman, E. (2017). Training in trauma: New haven consensus conference conclusions on core competencies. S. N. Gold (Eds.), *APA Handbook of trauma psychology* (pp.145-158). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dalenberg, C.J., Straus, E. and Carlson, E. B. (2017). Defining trauma. S. N. Gold (Eds.), *APA Handbook of trauma psychology* (pp.15-33). Washington, DC: American Psychological Association.
- Düşünceli, B. (2015). Logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın travma sonrası hayata küsmeye bozukluğu üzerindeki etkisi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ehlers, A. and Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 319-345.
- Eisenhower, A. and Blacher, J. (2006). Mothers of young adults with intellectual disability: Multiple roles, ethnicity and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 905-916.
- Emrah, A. (2012). Yalan söyleme kabiliyeti ve hafıza: cinsiyetler arası bir karşılaştırma. *Selçuk İletişim*, 7(3), 234-243.
- Erkmen, Y. (2017). Travma sonrası hayata küsmeye bozukluğunun olumlu ve olumsuz ruh sağlığı üzerindeki etkisinde dünyaya ilişkin varsayımların aracılık etkisi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fink, P. J. (2001). Problems with and solutions for school violence: The Philadelphia experience. M Shafii and S. Shafii, L. (Eds.), *School violence: Assessment, management, prevention* (pp.231-250). Washington, DC: Psychiatric Publishing Incorporated.
- Luyten, P., & Allison, E. (2015). Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *Journal of Personality Disorders*, 29: 575-609.
- Fonagy, P., Campbell, C. ve Luyten, P. (2017). Mentalizing. S. N. Gold (Eds.), *APA Handbook of trauma psychology* (pp.243-280). Washington, DC: American Psychological Association.

- Ford, J. D. (2017). Complex trauma and complex posttraumatic stress disorder. S. N. Gold (Eds.), *APA Handbook of trauma psychology* (pp.281-306). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freeman, D., Pugh, K., Vorontsova, N., Antley, A. and Slater, M. (2010). Testing the continuum of delusional beliefs: an experimental study using virtual reality. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(1), 83-92.
- Golding, J. M., Stein, J. A., Siegel, J. M., Burnam M. A. and Sorenson, S. B. (1988). Sexual assault history and use of health and mental health services. *American journal of community psychology*, 16, 625-644.
- Hacıhasanoğlu, E. (2017). *Beden dilinin önemi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Hasanoğlu, H. (2008). Yeni bir tanı kategorisi önerisi: travma sonrası hayata küsme bozukluğu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 94-100.
- Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 377-391.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: towards a new psychology of trauma*. New York, NY: The Free Press.
- Karadoğan, S.E. (2003). *Kişilerarası İletişim sürecinde güven unsuru, güven ve ikna ölçeği örneği. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Karakaya, I. ve Coşkun, A. (2008). *Travma sonrası stres bozukluğu*. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O. ve Walters, E. E. (2005) Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 617-627.
- Linden, M. (2003). Posttraumatic embitterment disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 72(4), 195-202.
- Najavits, L. M., Hyman, S. M, Ruglass, L. M., Hien, D.A. and. Read, J.P. (2017). Substance use disorder and trauma. S. N. Gold (Eds.), *APA Handbook of trauma psychology* (pp. 195-214). Washington, DC: American Psychological Association.

- Okkay, İ (2018). Sivil toplum kuruluşlarında iletişim ve yönetim. V. Ekin ve T. Ç. Çevik (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (ss.89-99). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Ratcliffe, M., Ruddell, M. and Benedict Smith (2014). What is a “sense of foreshortened future?” A phenomenological study of trauma, trust, and time. *Front Psychol*, 5: 1026.
- Rousseau D. M., Sitkin, S.B., Burt R.S. and Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-340.
- Schwarz, N. (2011). Feelings-as-information theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 289-308.
- Sonis, J., Suvak, M. K. and Schnurr, P. P. (2017). Empirical study of trauma: Methodological and statistical considerations. S. N. Gold (Eds.), *APA Handbook of trauma psychology* (pp. 35-62). Washington, DC: American Psychological Association.
- van der Kolk, B. A., Roth, S., Pelcovitz, D., Sunday, S. And Spinazzola, J. (2005). Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 18, 389-399.
- WHO (2010). International Statistical classification of diseases and related health problems. Geneva: World Health Organization Publication.
- Williams, W., Graham, D.P., McCurry, K., Sanders, A., Eiseman, J., Chiu, P. H. and King-Casas, B. (2014). Group psychotherapy’s impact on trust in veterans with PTSD: a pilot study. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 78, 335-348.
- Zılloğlu, M. (2003). İletişim Nedir?. İstanbul: Cem Yayınevi.



Psychological Counselor, MA
Fatih KARABOĞA
MEB, Istanbul, Turkey
E- Mail : fatihkaraboga34@gmail.com
ID 0000-0003-2128-8288



Assist. Prof.
Engin EKER
Istanbul Aydın University, Faculty of
Science and Letters, Istanbul, Turkey
E- Mail : engineker@aydin.edu.tr
0000-0001-9316-7026 ID

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 15.05.2020
Kabul/Accepted : 31.05.2020

Research Paper

Adolescents' Parental Rejection Perceptions and The Attachment Styles as a Parameter of Tendency to Violence*

ABSTRACT

The aim of the study is to gain an understanding of the quality of parent-child attachment relationship on the tendency to violence on high school adolescents with disciplinary penalties due to violence in Turkey. The sample group was composed of 145 volunteer adolescents aged 14-18 years from 8 different high schools in Istanbul. There are 43 adolescents who receive disciplinary penalties by the disciplinary boards of their schools for physical and verbal violence and 102 adolescents who not receive disciplinary penalties at all. Parental Acceptance /Rejection Scale, Violence Tendency Scale, Inventory of Experiences in Close Relationships and Personal Information Form were used to the collect the data. Results indicated that the perception of neglect/indifference which adolescents with disciplinary penalties receive from, only, their mothers has been found higher. There is a negative correlation between the avoidant attachment and the feeling of harming others in relation to adolescents' patterns of violence and attachment patterns. In addition, adolescents' feelings of warmth/affection perceived from their mothers and fathers reduce anxious attachment while feelings of indifference/neglect of adolescents increase the anxious attachment. The results emphasized the importance of perceived parental rejection and attachment style established in childhood on the tendency to violence in adolescence.

Keywords: *Adolescence, parental rejection, tendency to violence, attachment, disciplinary penalty*

Ergenlerin Şiddet Eğilimi Parametresi Olarak Ebeveyn Reddi Algıları ve Bağlanma Stilleri

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de şiddet nedeniyle disiplin cezası alan ergenlerin, şiddete eğiliminde ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisinin niteliğini incelemektir. Çalışmanın örneklem grubu, İstanbul'daki 8 farklı liseden 14-18 yaş arası 145 gönüllü ergenden oluşmaktadır. Fiziksel ve sözlü şiddet nedeniyle okullarının disiplin kurulları tarafından disiplin cezası alan 43 ergen ve hiç disiplin cezası almayan 102 ergen bulunmaktadır. Verilerin toplanmasında Ebeveyn Kabul/Red Ölçeği, Şiddet Eğilimi Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Sonuçlar disiplin cezası alan ergenlerin, yalnız annelerinden aldıkları ihmal/kayıtsızlık algısının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ergenlerin şiddet ve bağlanma paternleriyle ilgili olarak, kaçınan bağlanma ve başkalarına zarar verme düşüncesi arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin, annelerinden ve babalarından algıladıkları sıcaklık/şefkat hisleri kaygılı bağlanmayı azaltırken, ergenlerin kayıtsızlık/ihmal hisleri ise kaygılı bağlanmayı artırmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular, çocuklukta algılanan ebeveyn reddinin ve ebeveynle kurulan bağlanma stiline, ergenlik dönemindeki şiddet eğilimine olan önemini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ergenlik, ebeveyn reddi, şiddet eğilimi, bağlanma, disiplin cezası*

***Acknowledgements:** *The authors would like to thank all of our family members and all of our friends who have always felt their spiritual support in the most difficult moments during the studies. We would like to thank our esteemed colleague, psychological counselor Nesrin Konakçı who has always felt his criticisms, help and patience in every step of this study. We would like to thank all parents and students who have volunteered to study for their help during the data collection process.*

Introduction

The family plays an important role in transferring the perception of society to individuals, which is necessary for the existence and development of all communities (Marsh, 2000). Parents show unconditional love and respect to their children, supervise them and meet their needs (Kulaksızoğlu, 2011). Additionally, the family is the unique position of the most intense emotional experiences during the life time of individuals.

The Parental Acceptance/Rejection Theory (PARTheory), developed by R. Rohner in 1978, shows that the child's perception of acceptance/rejection from parents affects the emotional, behavioral and social-cognitive development of the individual (Rohner, 1986). The theory is based on the fundamental assumption that all people in the world need to receive positive feedback and feel warmth from people who are important to them (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005).

Parents' acceptance of the child means that the parent expresses love, affection, care, comfort, emotional support and warmth towards the child in both physical and verbal ways. On the other hand, the parental rejection refers to diversity of hurtful behaviors, including coldness, hostility, aggression, indifference, lack of affection and neglect that children can experience from their primary caregivers, typically mother. Parental rejection is also characterized by the parent's approach is below the child's expectation of love, interest and warmth (Rohner, et al., 2005). Consistent this view, a large portion of the past examinations on this, people in each mainland – with the exception of the Antarctic-comprehend themselves to be accepted or rejected in these four different ways: aggression/hostility, warmth/affection (or lack of affection/coldness), undifferentiated rejection and neglect/indifference (Ali, Khaleque & Rohner, 2015).

Infants improve attachment relationships through interactions with their primary caregivers, typically their mothers. Attachment is defined as strong emotional ties that are framed and developed towards individuals whom they consider imperative to them (Bowlby, 1973). Attachment theory point to the quality of the relationship between the infants and parents for the development of later peer relationships. Bowlby stated that attachment styles created during childhood affected the mental wellness of individuals in adulthood (Bowlby, 1988). Maintaining closeness and social interaction with the parental figure in childhood encourage secure attachment and children's adjustment to the environment (Eken, 2010).

Many examines have demonstrated the association between the nature of children's relations with their primary caregivers to maladaptive behaviors and emotional rigours (Steinberg et al., 1991; Garber, Robinson, & Valentiner, 1997; Kerr & Stattin, 2000; Pettit et al., 2001; Rubin & Burgess, 2002; Üstün, Yılmaz & Kırbaş, 2007). Likewise, in a meta-analysis of Fearon et al., it was found that insecure attachment was significantly connected with externalizing behaviors in 69 investigations (Fearon et al., 2010). For a healthy mental development, an individual should have a warm, close and uninterrupted relationship with the primary caregiver during infancy and childhood (Bretherton, 1992). Negative attitudes and aggressive behaviors will develop in individuals who have not met their needs in infancy and childhood and have developed an insecure attachment relationship characterized by anger, insecurity and fear with the caregiver (Dodge & Newman, 1981).

The quality of the attachment relationship lies at the root of many mental disorders which are encountered in childhood and adolescence (Soysal et al., 2005). It was observed that adolescents with secure attachment styles had more emotionally close friendships and developed a more careful concept of friendship than adolescents with insecure attachment. In addition, it was found that adolescents with secure attachment can be included in large peer groups, use appropriate emotion-regulation skills and have less hostile attitude when conflicted with close friends (Zimmermann, 2004).

The tendency to violence is defined as the occurrence of an individual's feelings, thoughts and behaviors about violence. This concept is not limited to the individual's violent behavior, as well as having the idea that the use of violence is correct (Haskan & Yıldırım, 2012).

Family is an important factor in the tendency to violence. Adolescents whose parents divorced, witnessed or experienced domestic violence and grew up in families with low socio-economic status display more aggressive behavior due to mental and social deprivation (Coşkun & Bebiş, 2014). Individuals whose parents are prone to violence, emotionally distanced, have a rejectionary attitude towards their physical/emotional needs, and do not respond consistently their needs, develop negative thoughts such as abandonment, emotional deprivation and social withdrawal later in their lives (Young, 1999).

According to the World Health Organization (WHO) data, violence during adolescence is related to factors such as parental problems in early childhood, weak attachment between parents and children, high number of children in the family, early maternity and weak interdependence of family members. Many of these factors may adversely affect the child's social/emotional development and behavior in the absence of social support (Krug et al., 2002).

This study will attempt to organize a heuristic model that may serve as an assistance to find out connections between attachment styles, parental rejection and tendency to violence. The object of this paper is to gain an understanding of the nature of parent-child attachment on the tendency to violence on high school adolescents with disciplinary penalties due to violence in Turkey/Istanbul.

Method

Sample

The sample group of the study is the adolescents studying in 8 different public high schools in Istanbul. In this study, 145 adolescents, 62 girls and 83 boys, were the participants. 43 adolescents were punished for violence (physical and verbal) by the Disciplinary Board in their schools for violence; 102 participants are adolescents who were never punished by random sampling method. 62 (42.8%) of the adolescents were girls and 83 (57.2%) were boys. Official approval was obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education and the parents of the adolescents to apply the scales to adolescents.

Measures

Parental acceptance/rejection questionnaire (PARQ): It was developed in 1978 by Rohner et al.. The questionnaire was arranged as separate forms of mother and father. The Parental

Acceptance/Rejection Questionnaire (PARQ) (Child/Adolescent Form) measures children's perceived acceptance/rejection in their relationships with caregivers between 9 and 17 years of age. In the meta-analysis study conducted by Khaleque and Rohner in 2002, the internal consistency of parental rejection in PARQ's Child Form was .89 (Khaleque & Rohner, 2002).

The violence tendency scale (VTS): It was developed in 2012 by Haskan et al. (Haskan & Yıldırım, 2012). The scale consists of 20 items including 1 reverse 19 flat items. It is a Likert Type scale based on triple grading (3= always, 2= sometimes, 1= never). Flat items were measured by normal scoring; the reverse item were measured in reverse order. The total score of the scale is between 20 and 60. A high score indicates that the individual has a high tendency to violence. Findings related to the reliability of the scale, Cronbach's Alpha Reliability coefficient was .87 and test-retest reliability coefficient was .83 (Haskan & Yıldırım, 2012).

Experiences in close relationships: It was developed in 1998 by Brennan et al. (Brennan et al., 1998). The inventory was obtained from the factor analysis of 60 subscales used to measure the attachment in romantic relationships. As a result of the analysis, the two dimensions that determine attachment styles and are considered to be independent from each other are the factors of "avoidance" and "anxiety" (Brennan, Clark & Shaver, 1998). The Turkish adaptation, validity and reliability studies of the inventory were conducted by Sümer and Güngör in 2000. In the study, it was found that the dimensions of avoidance and anxiety were represented by two strong factors consisting of items with a factor load of .30 and above. These dimensions were found to have a high level of internal consistency (.81 for avoidance; .84 for anxiety) (Güngör, 2000).

Personal information form (PIF): PIF included questions about demographic characteristics of the participants, and questions related to doing sports, emotional intimacy (belonged) and social relations, violence in the neighborhood and school, and domestic and non-family violence.

Statistical Analysis

The data obtained through the data collection scales were processed into the computer as a numerical expression. The analysis of the data was performed using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 18.0 statistical software. In the analysis results, statistical significance levels were accepted as $p < 0.05$. Kruskal-Wallis analysis was used for statistical significance of the difference between more than two independent variables and Mann Whitney-U Test was used for statistical significance of the difference between the means of two variables. The relationship between the dependent and independent variables of the study was tested with Spearman correlation coefficient.

Results

Table 1. Parental Acceptance/Rejection Questionnaire (Mother and Father Form) According to the Adolescent's Disciplinary Penalties due to Violence Variables and "Mann Whitney-U" test Results

Questionnaire (Mother)	Discipline	N	Mean Rank	Total	U	z	p
------------------------	------------	---	-----------	-------	---	---	---

Warmth/ Affection	Receiving Disciplinary Penalty	43	68,52	2946,50	2000,500	-,847	,397
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	74,89	7638,50			
Hostility/ Aggression	Receiving Disciplinary Penalty	43	83,01	3569,50	1762,500	-1,884	,060
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	68,78	7015,50			
Indifference/ Neglect	Receiving Disciplinary Penalty	43	87,17	3748,50	1583,500	-2,659	
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	67,02	6836,50			
Undifferentiated Rejection	Receiving Disciplinary Penalty	43	80,49	3461,00	1871,000	-1,454	,146
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	69,84	7124,00			
Questionnaire (Father)	Discipline	N	Mean Rank	Total	U	z	p
Warmth/ Affection	Receiving Disciplinary Penalty	43	73,90	3177,50	2154,500	-,167	,867
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	72,62	7407,50			
Hostility/ Aggression	Receiving Disciplinary Penalty	43	79,77	3430,00	1902,000	-1,281	,200
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	70,15	7155,00			
Indifference/ Neglect	Receiving Disciplinary Penalty	43	78,35	3369,00	1963,000	-1,001	,317
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	70,75	7216,00			

Undifferentiated Rejection	Receiving Disciplinary Penalty	43	77,92	3350,50	1981,500	-,979	,327
	Not Receiving Disciplinary Penalty	102	70,93	7234,50			

*p<.05

- As a result of the “Mann Whitney-U” test conducted to determine whether there is a significant difference according to the adolescent’s disciplinary penalties due to violence there was no a significant difference in the warmth/affection, hostility/aggression, undifferentiated rejection sub-dimensions for Mother Form.
- As a result of the “Mann Whitney-U” test conducted to determine whether there is a significant difference according to the adolescent’s disciplinary penalties due to violence there was a significant difference in the indifference/neglect sub-dimensions for Mother Form. Adolescent’s disciplinary penalties due to violence have a high level of neglect/indifference perception about mother.
- As a result of the “Mann Whitney-U” test conducted to determine whether there is a significant difference according to the adolescent’s disciplinary penalties due to violence there was no significant difference in the warmth/affection, hostility/aggression, neglect/indifference, undifferentiated rejection sub-dimensions for Father Form.

Table 2. The Relationship Between the Adolescents’ Perception of Violence and the Pattern of Attachment

		Avoidance	Anxiety	
The Violence Tendency Scale	The Feeling of Violence	r	-,149	,021
		p	,073	,801
	Violence Through Information Technologies	r	-,143	,008
		p	,087	,921
	The Feeling of Harming Others	r	-,176	,107
		p	,034*	,200
	Applying Violence Against Others	r	-,326	-,024
		p	,000*	,774

*p<.05

- In order to measure the relationship between the feeling of harming others and avoidant attachment score, one of the sub-dimensions of The Violence Tendency Scale (VTS), as a result of spearman correlation, a significant negative relationship was found. In adolescents who receive disciplinary penalty, avoidant attachment decreases as the feeling of harming others increases than in adolescent who are not receive disciplinary penalty. Therefore, there is a negative correlation between the feeling of harming others and the avoidant attachment in adolescents who receive disciplinary penalty.

- In order to measure the relationship between applying violence against others and avoidant attachment score, as a result of spearman correlation, a significant negative relationship was found. In adolescents who receive disciplinary penalty, avoidant attachment decreases as the applying violence against others increases than in adolescent who are not receive disciplinary penalty. Therefore, there is a negative correlation between the applying violence against others and the avoidant attachment in adolescents who receive disciplinary penalty.

Table 3. Relationship Between Parental Acceptance/Rejection Perception and Pattern of Attachment

		Avoidance	Anxiety
Parental Acceptance/ Rejection Questionnaire (Mother Form)	Warmth/Affection	r	-,147
		p	,077
	Hostility/Aggression	r	,058
		p	,487
	Indifference/Neglect	r	,130
		p	,119
	Undifferentiated Rejection	r	,046
		p	,579
Parental Acceptance/ Rejection Questionnaire (Father Form)	Warmth/Affection	r	-,138
		p	,099
	Hostility/Aggression	r	-,047
		p	,574
	Indifference/Neglect	r	,126
		p	,130
	Undifferentiated Rejection	r	,013
		p	,872

*p<.05

In the study, the relationship between parental acceptance/rejection perceptions and attachment styles of adolescents who received disciplinary penalty and adolescents who did not receive disciplinary penalty was examined. The findings are as follows:

- In order to measure the relationship between warmth/affection (Mother Form) and anxious attachment score, which is one of the sub-dimensions of PARQ, as a result of spearman correlation, a significant negative relationship was found. While the feeling of warmth/affection increases towards the mother, anxious attachment decreases. There is a negative correlation between warmth/affection and anxious attachment towards the mother.
- In order to measure the relationship between hostility/aggression (Mother Form) and anxious attachment score, as a result of spearman correlation, a significant positive relationship was found. Anxious attachment increases as the feeling of hostility/aggression towards the mother increases. There was a positive correlation between the feeling of hostility/aggression and the anxious attachment towards the mother.

- In order to measure the relationship between indifference/neglect (Mother Form) and anxious attachment score, as a result of spearman correlation, a significant positive relationship was found. Anxious attachment increases as the feeling of indifference/neglect towards the mother increases. There was a positive correlation between the feeling of indifference/neglect and the anxious attachment towards the mother.
- In order to measure the relationship between undifferentiated rejection (Mother Form) and anxious attachment score, as a result of spearman correlation, a significant positive relationship was found. Anxious attachment increases as the feeling of undifferentiated rejection towards the mother increases. There was a positive correlation between the undifferentiated rejection and the anxious attachment.
- In order to measure the relationship between warmth/affection (Father Form) and anxious attachment score, as a result of spearman correlation, a significant negative relationship was found. While the feeling of warmth/affection increases towards the father, anxious attachment decreases. There was a negative correlation between the feeling of warmth/affection and anxious attachment towards the father.
- In order to measure the relationship between indifference/neglect (Father Form) and anxious attachment score, as a result of spearman correlation, a significant positive relationship was found. Anxious attachment increases as the feeling of indifference/neglect towards the father increases. There was a positive correlation between the indifference/neglect and anxious attachment towards the father.
- In order to measure the relationship between undifferentiated rejection (Father Form) and anxious attachment score, as a result of spearman correlation, a significant positive relationship was found. Anxious attachment increases as the feeling of undifferentiated rejection increases towards the father. There was a positive correlation between the undifferentiated rejection and the anxious attachment towards the father.

Discussion

In Adolescents Who Receive Disciplinary Penalties, Does the Violence Tendency Vary According to PARQ?

The results of the current research indicated that family support contributes to the reduction of aggressive attitudes and behaviors on individuals. The perceived social support of adolescents from their families is thought to have an effect on decreasing the maladaptive behaviors in interpersonal relationships such as violence tendency. In the research, neglecting the warmth, appreciation, interest and love of the parent causes the adolescent to feel emotionally indifferent and tend to violence.

The findings of the current study are in line former literature that an individual perceives his parenting as rejection in childhood prone to experience more hostility and anger (Muris, Meesters, Morren & Moorman, 2004), internalizing and externalizing problems (Aunola & Nurmi, 2005) and lack of emotional control (Ebrahimi, Kharbou, Ahadi & Hatami, 2004).

Children who are rejected by their parents have a strong tendency to apply to violence. When rejected children reach puberty, they turn into individuals who are prone to violence and frequently use

violence with their friends (Değirmencioğlu, 2006). Steady with this view, it was found that parents who share their opinions with their kids and know the majority of their friends had kids with lower bullying involvement (Shetgiri, Lin, Avila & Flores, 2012).

Yalçın's study indicated that adolescents' level of aggression increases as the level of social support perceived by the family decreases (Yalçın, 2004). It was found that aggressive adolescents had lower family trust, less parental support, higher level of aggression between their parents, and parent-child relationship was more defensive than non-aggressive adolescents (Lopez, Olaizola, Ferrer & Ochoa, 2006).

Is There a Significant Correlation Between The Violent Tendencies of Adolescents and Their Attachment Styles?

No significant relationship was found between the sub-dimensions of the tendency to violence scale and anxious attachment. There is a negative correlation between the tendency of violence scale and avoidant attachment in the sub-dimensions of harming others and applying violence against others. Adolescents cannot empathize while harming or applying violence to another person. The adolescent's lack of empathy in the tendency to violence will increase the level of aggression. Supplementary proofs that promote this evidences is have in many studies. Bowlby, proposed that children with insecure attachment with their caregivers prone to distrust and have very low levels of empathy and worry for other in their peer relations later in lives (Bowlby, 1969; Bowlby, 1973).

It is emphasized that parental attachment is an important predictor of well-being through social competence (Rice, Cunningham & Young, 1997). In different relationships, it is stated that secure attachment predicts the level of well-being and has a positive relationship with mental health (La Guardia, Couchman & Deci, 2000; Murdock & Love, 2004).

In this study, which investigated the effect of mothers' attachment styles and perceived acceptance/rejection on children's mental health, the experimental group included children and their mothers who apply to the child and adolescent psychiatry clinic; the control group consisted of randomly selected children and their mothers. As a result of the study, it was found that the children in the experimental group perceived more maternal rejection and their psychological adjustment was low, and the rejection and self-esteem were lower in the experimental group children than the control group children (Kayahan, 2006).

When the attachment styles of the adolescents who are prone to violence and apply to violence are considered, the inadequacy of social norms about violence and the lack of social empathy are encountered. The fact that there is a negative correlation in the sub-dimensions of harming others and applying violence to others supports this situation. However, there are few findings in the literature on this subject, it is thought that these research findings will help further studies.

In sum, this study findings seem to be consistent with the Bowlby's assertions propounding that insecure attachment relations with primary caregiver are related to the disclosing maladaptive behaviors, aggression, anti-social behavior, conduct disorder, and lack of social skills (Allen, Borman-Spurrell & Hauser, 1996; Allen, Marsh & McFarland, 2002; Lyons-Ruth, 1996; Lyons-

Ruth, 1993; Spender & Scott, 1996). In line this view, in a later meta-analysis, it was confirmed that weak attachment to primary caregivers is related with increasingly delinquent conduct (Hoeve et al., 2012).

Is There a Significant Correlation Between the Adolescent's Parental Acceptance/Rejection (Mother and Father Form) and Attachment Styles?

In the relationship between attachment and rejection perceived from the parents by the adolescent; perceived warmth/affection feelings from parents decrease anxious attachment; feelings of indifference/neglect increase anxious attachment. In the attachment relationship between an anxious attachment adolescent and his father; although there is no significant relationship between anxious attachment and hostility/aggression, the feeling of hostility/aggression increases the anxiety in the adolescent's anxious attachment relationship with the mother. Similar results were obtained between adolescents' perceived acceptance/rejection from their parents and their attachment styles.

It was found that individuals who were understood by their families, who were interested, whose success was appreciated and who helped to solve their problems had a lower tendency to violence. Previous researches shown that an individual who perceives parental rejection in childhood prone to experience interpersonal problems and mental health problems such as isolation because of having poor interpersonal relationships, depressive symptomatology and low self-esteem (Saleem, Asghar, Subhan & Mahmood, 2019). Individuals who do not see the related behaviors from their family, do not receive sufficient financial and moral support, and who are not trusted by their family, whose mistakes are harshly criticized, whose problems are not shared, and who do not have a feeling that they are understood, are found to have a higher tendency to violence (Haskan, 2009).

Numerous studies suggest that a very significant relationship between the quality of parent-child attachment and individuals' results like social skills, self-esteem and aggression (Kenny, Lomax, Brabeck & Fife, 1998; Lyons-Ruth, 1997; Rice et al., 1997; Simons, Paternite & Shore, 2001). Keeping in view the importance of parental acceptance-rejection, according to Rohner and Kuyumcu (2018), experience parental acceptance in childhood helps account for self-acceptance in adulthood.

In their study conducted by Wolchik et al. with children and their mothers aged 8-15 years, they found a significant relationship between the degree of acceptance/rejection in mothers and their children's social communication skills. It was found that the children of the mothers with the rejective attitude had lower self-confidence than the children of the mothers with the acceptive attitude, and that these children had a feeling of inadequacy in emotional skills such as sharing their feelings and their communication skills were weak (Wolchik, Wilcox, Tein & Sandler, 2000).

Limitations

There are number of limitations observed in the current study. Initially, this research was performed distinctly in the Turkish setting. Consequently, it is hard to differential factors that may impress the nature of parent-child interactions across cultures. Second, the parental acceptance/rejection level perceived by the adolescents examined in the study is limited only to the Parental

Acceptance/Rejection Scale measurements.

Despite this limitations, this current study gives new understanding about the relationship between the attachment styles, parental rejection and tendency to violence.

Conclusion and Suggestions

It is significant to be opened these parameters for the improving and planning more efficacious prevention and intervention programs including parents, peers, and teachers. These programs can be developed for students at risk groups of schools or they can be prepared to meet the needs of the school with ready programs. Thus, educating parents, teachers and students about the violent behavior of the students will contribute to the prevention of violence in the school.

In educational institutions, the press plays an important role in the studies on violence. It is important for the public to raise public awareness that the media, which conveys the incidents of violence in educational institutions, reduce fear and anxiety by using constructive language and approach a solution-oriented approach to the possible causes and consequences of violence (Altun, Güneri, Baker, 2005).

References

- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R.P. (2015). Pancultural gender differences in the relation between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adult offspring: A meta-analytic review of world-wide research. *J Cross Cult Psychol*, 46, 1059-1080.
- Allen, J.P., Borman-Spurrell, E., & Hauser, S.T. (1996). Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: an 11-year follow-up study. *Consult. Clin. Psychol*, 64, 254– 263.
- Allen, J.P., Marsh, P., & McFarland, C. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *J. Consult. Clin. Psychol*,(70)1, 56–66.
- Altun, S.A., Güneri, O.Y., & Baker, Ö.E. (2005). Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet [School Violence: Reflections from the Printed Media]. *J Educ Res*, 24, 12-21.
- Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Journal of Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Bowlby, J.(1969). *Attachment and loss: Vol I, Attachment*. London, UK: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol II, Separation, anxiety and anger*. New York,

NY: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Routledge,

Londra: Psychology Press.

Brennan, K.A., Clark, C.L., & Shaver, P.R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: an integrative overview. In: J.A., Simpson, W. S., Rholes (Ed), *Attachment Theory and close relationships* (ss. 46-76). New York, NY: Guilford Press.

Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: Bowlby J, Mary Ainsworth. *J*

Developmental Psychology, 28(5), 759-775. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>

Coşkun, S., & Bebiş, H. (2014). Şiddetin okul sağlığına etkisi ve hemşirelik [Effect of Violence on school health and nursing]. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 3(1): 15-23.

Değirmencioğlu, S.M. (2006). *Toplumsal, Kültürel ve İnanca Dayalı Kökenler Işığında Okulda Şiddet [Violence as a Social Problem]*. Ankara, Turkey: Eğitim-Sen Yayınları.

Dodge, K.A., & Newman, J.P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boy. *J*

Abnorm Psychology, 90(4), 375-379. doi: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.90.4.375>

Ebrahimi, M., Kharbou, A., Ahadi, H., & Hatami, H. (2015). The comparison of emotional

self-regulation of students in different parenting styles. *Indian J. Fundamental and Applied Life Sciences* 5 (2): 1146-1152.

Eken, A. (2010). *Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumlarının*

sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri [The relationships between adolescents' types of attachment to parents, and their subjective well-being and expectations for social self-efficacy] (Unpublished master's thesis). Karadeniz Teknik University, Trabzon, Turkey.

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., IJzendoorn, M. H., Lapsley, A.M., & Roisman,

G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456.

- Garber, J., Robinson, N.S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: self-worth as a mediator. *J Adolesc Re*, (12)1, 12– 33.
- Güngör, D. (2000). *Bağlanma stillerinin ve zihinsel modellerin kuşaklara aktarımında ana babalık stillerinin rolü [The role of parenting styles in the intergenerational transmission of attachment styles and mental models]* (Doctoral dissertation). Ankara University, Ankara, Turkey.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek [The violence tendency, loneliness and social support among adolescents]* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Haskan, Ö., & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of violence tendency scale]. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 165-177.
- Hoeve, M., Stams, G. J. J., Van der Put, C. E., Dubas, J. S., Van der Laan, P. H., & Gerris, J. R. (2012). A meta-analysis of attachment to parents and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 771-785.
- Kayahan, A. (2002). *Annelerin bağlanma stilleri ve çocukların algıladıkları kabul ve reddin çocuk ruh sağlığı ile ilişkileri [The relationships between mothers attachment styles children's perceptions of acceptance and rejection and children's mental health]* (Unpublished master's thesis). Ege University, Izmir, Turkey.
- Kenny, M.E., Lomax, R., Brabeck, M., & Fife, J. (1998). Longitudinal pathways linking adolescent reports of maternal and paternal attachments to psychological well-being. *J. Early Adolesc*, 18: 221–243.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Dev. Psychol*, (36)3,: 366–380.
- Khaleque, A., & Rohner, R.P.(2002). Perceived parental acceptance/rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *J Marriage and Fam*, 64(1): 54-64.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (Eds.). (October 3, 2012).
- World report on violence and health. Retrieved from World Health Organization: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/.

- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi [The psychology of adolescence]*. Istanbul, Turkey: Remzi Kitabevi.
- Kuyumcu, B., Rohner, R.P. (2018). The relation between remembered parental acceptance in childhood and self-acceptance among young Turkish Adults. *Int. J. Psychol*, 53(2), 126-132.
- La Guardia, R.R., Couchman, C., & Deci, E. (2000). Within-person variation a security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment and well-being. *J Pers Soc Psychol*, 79(3): 367-384.
- Lopez, E.E., Olaizola, J.H., Ferrer, B.M., & Ochoa, G.M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *J Psychol Sch*, 43(3), 387-400.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Dev*, (64) 2, 572-585.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. *J. Consult. Clin. Psychol*, (64)1, 64-73.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., & Cibelli, C.D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: predictors of internalizing and externalizing problems at age seven. *Dev. Psychol*, 33, 681-692.
- Marsh, I. (2000). *Sociology-making sense of society*. London: Pearson Education.
- Murdock, T.B., & Love, K.M. (2004). Attachment to parents and psychological well-being: an examination of young adult college students in intact families and stepfamilies. *J Fam Psychol*, 18(4), 8-600.
- Muris, P., Meesters, C., Morren, M., & Moorman, L. (2004). Anger and hostility in adolescents: Relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *J. Psychom Res*, 57, 257-264.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Dev*, (72)2, 583-598.

- Rice, K.G., Cunningham, T.J., & Young, M.B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of black and white late adolescents. *J Couns Psychol*, 44(1), 89-101.
- Rohner, R.P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of Parental Acceptance Rejection Theory*. England: Sage Publications.
- Rohner, R.P., Khaleque, A., & Cournoyer, D.E. (2005). Parental acceptance-rejection theory, methods, and implications. In: R. P., Rohner, A., Khaleque (Ed), *Handbook for the study of Parental Acceptance and Rejection* (ss. 1-35). Mansfield, USA: Rohner Research Publications.
- Rubin, K.H., & Burgess, K.B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M.H., Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Children and Parenting (383-418)*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Saleem, S., Asghar, A., Subhan, S., & Mahmood, Z. (2019). Parental rejection and mental health problems in college students: Mediating role of interpersonal difficulties. *Pak. J. Psychol. Res*, 34, 639-653.
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R.M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *J. Res. Prac*, (102) 12, 2280–2286.
- Simons, K., Paternite, C.E., & Shore, C. (2001). Quality of parent–adolescent attachment and aggression in young adolescents. *J. Early Adolesc*, 21, 182–203.
- Soysal, A., Bodur, Ş., İşeri, E. & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış [Attachment process in infancy: A review]. *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88-99.
- Spender, Q., & Scott, S. (1996). Conduct disorder. *Curr. Opin. Psychiatr*, (9)4, 273–277.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D., & Dornbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *J Res Adolesc*, 1, 19–36.
- Üstün, A., Yılmaz, M. & Kırbaş, Ş. (2007). *Gençleri şiddete yönelten nedenler, okullarda şiddet ve okul suçluluğu*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Wolchik, S.A., Wilcox, K.L., Tein, J.Y., & Sandler, I.N. (2000). Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce on children's psychological adjustment problems. *J Abnorm Child Psychol*, 28(1), 87-102.

Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* [The Aggression levels of high school students whose perceived support levels from their families are different] (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Young, J.E. (1999). *Cognitive Therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Sarasota, US: Professional Resource Press.

Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *J Exp Child Psychol*, 88(1), 83-101. doi: [https://doi.org/10.1016 / j.jecp.2004.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.002)



Psk. Dan. **Özgür TÖNBÜL**

MEB, Çanakkale, Türkiye

E- Posta : ozgurtonbul33@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5046-3140>

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 01.05.2020
Kabul/Accepted : 08.06.2020

Research Paper

Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sonrası 20-60 Yaş Arası Bireylerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmada koronavirüs salgını sonrası 20-60 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının sosyodemografik özellikler ve koronavirüs ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya çevrimiçi formlar aracılığıyla onay veren bireyler katılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 196 bireyden oluşmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Koronavirüs Bilgi Formu ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ($p < .01$) ve kadınların psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koronavirüs bilgilendirme şekli ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p < .01$). Ayrıca salgın sonrası düşünce tarzları ve salgın sonrası yapılan davranışlar ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($p < .05$). Bu farklılaşmaların psikolojik dayanıklılığı ne şekilde yordadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modellerin anlamlı ($p < .01$) olduğu ve psikolojik dayanıklılığın %10'unu açıkladığı bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre salgın sonrası bireylerin içinde buldukları durumun psikolojik dayanıklılığı etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Koronavirüs, salgın, psikolojik dayanıklılık, genç yetişkinlik, yetişkinlik*

Investigation of the Psychological Resilience of Individuals Between the ages of 20-60 After the Coronary Virus (Covid-19) Epidemic in Terms of Some Variables

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the psychological resilience of individuals between the ages of 20-60 after the coronavirus outbreak in terms of sociodemographic characteristics and variables related to coronavirus. Individuals who approved the study via online forms participated in the study. For this reason, the sample of the research consisted of 196 individuals determined by the appropriate sampling method. Personal Information Form, Coronavirus Information Form and Adult Psychological Resilience Scale were used in the study. As a result of the research, a significant relationship was found between gender and psychological resilience ($p < .01$) and it was determined that women had higher psychological resilience. There was a significant difference between coronavirus information and psychological resilience ($p < .01$). In addition, there was a significant difference between post-epidemic thinking styles and post-epidemic behavior and psychological resilience ($p < .05$). In the hierarchical regression analysis conducted to determine how these differentiations predict psychological resilience, the models were found to be significant ($p < .01$) and explained 10% of psychological resilience. According to the results of the research, it was found that the condition of the individuals after the epidemic affected the psychological resilience.

Keywords: *Coronavirus, outbreak, psychological resilience, young adulthood, adulthood*

GİRİŞ

Koronavirüsler, nezle-grip etkenleri arasında yer almaktadır ve Aralık 2019'da ortaya çıkıp pnömونيye yol açan türü "COVID-19" olarak tanımlanmakta olup tüm memelileri etkileyebilmektedir (Karcıoğlu, 2020). Koronavirüsün (COVID-19) neden olduğu hastalık ilk zamanlar ölümcül etkisi olmayan bir pnömوني olarak tanımlanmasına rağmen günümüzde %6.8 (WHO, 2020) ölüm oranına sahiptir ve Türkiye dâhil 185 ülkeyi etkilemektedir (Buruk ve Özlü, 2020).

Hastalığın beklenmedik şekilde geniş yayılma hızı, artan sayıda doğrulanmış vaka ve ölüm, hem sağlık çalışanları hem de halk üzerinde kaygı, depresyon ve stres gibi psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Ayrıca karantina uygulamaları stres düzeyini yükseltebilmekte ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir (Naeem, Irfan ve Javed, 2020). Bu yüzden psikoloji disiplininin, insanların COVID-19 salgınına nasıl tepki verdiğini, salgınla nasıl başa çıktığını ve hem salgın hem de karantina sürecine nasıl adapte olduğunu anlamada önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Arden ve Chilcot, 2020). Daha önce görülen Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) salgını ile bu durumun farkında olan ülkeler, aile üyeleri ve salgından etkilenen diğer insanlara psikolojik danışmanlık hizmetleri sunmak için çevrimiçi platformlar açmış ve salgının halk sağlığına etkileriyle başa çıkmayı kolaylaştıran psikolojik kriz müdahaleleri için prosedürler oluşturmuştur (Duan ve Zhu, 2020).

Yapılan çalışmalarda, SARS sırasında travma sonrası stres bozukluğu ile sonuçlanan yüksek stres seviyeleri görülmüş (Cai ve ark., 2020) ayrıca depresif bozukluklar en yaygın uzun dönemli psikolojik sorun olarak ortaya çıkmıştır (Huang ve Zhao, 2020). COVID-19 da ise salgının hem insan sağlığını olumsuz etkilemesi hem de ölümlerle sonuçlanması, ayrıca karantina uygulamaları ve işe gidip gelme kısıtlamalarının olması depresyon ve kaygı seviyelerini artırmakta olup (Fardin, 2020; Qui ve ark., 2020), aynı zamanda dikkat çekici bir şekilde psikolojik krizi tetiklemekte ve kalıcı psikolojik sıkıntı risklerini arttırmaktadır (Liu ve ark., 2020). Ayrıca COVID-19 salgınındaki tehdidin belirsiz ve sürekli olması, korkunun kronik ve ağır hale gelmesine neden olabilmektedir (Mertens, Gerritsen, Salemin ve Engelhard, 2020).

Tüm bunların yanı sıra sıkıntıdan kolayca kurtulma ve olumsuz koşullarda olumlu duygular kullanabilme yeteneği olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılığın COVID-19 için önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılık zorluklarla karşı karşıya kalan bireylerde psikopatolojinin gelişimine karşı koruyucu bir faktör olabilmektedir (Naeem, Irfan ve Javed, 2020). Wang ve ark. (2020)'na göre ise COVID-19 salgını psikolojik dayanıklılığa meydan okumaktadır. Genellikle stres ile ilişkilendirilen psikolojik dayanıklılık (Turgut, 2013), salgın gibi travmatik yaşantılara uyum sürecinde etkili olan en temel faktördür ve özellikle bireylerin stresle başa çıkmak için gösterdikleri çaba, zaman ve devamlılık gerektiren bir kavramdır (Koç-Yıldırım, Yıldırım, Otrar ve Şirin, 2015).

Önemli stres kaynaklarına karşı bireyin uyum sağlama süreci olarak değerlendirilen psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011; Fletcher ve Sarkar, 2013; Çetin, Yeloğlu ve Basım, 2015; Kaygusuz, 2018; Kırcalı, 2020); yaşam sürecinde zor olaylar karşısında kişinin kendisini toparlayabilme gücü (Yiğitbaş ve ark., 2018; Ülker-Tümlü ve Receptoğlu, 2013) veya yaşanan zorlukların üstesinden gelebilme (Batan, 2016; Işık, 2016; Çam ve Büyükbayram, 2017) ve psikolojik olarak sağlam kalma

yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (deTerte, Stephens ve Huddleston, 2014). Ayrıca, Topçu'ya (2017) göre psikolojik dayanıklılık gelişim ve uyum sürecinde karşılaşılan zorluk ve tehditler karşısında istenilen olumlu davranışın ortaya çıkabilmesidir.

Psikolojik dayanıklılık kavramıyla ilgili önemli noktalardan ilki, bireyin zorlu yaşamlara maruz kalması ve bu zorluklara uyum sağlayıp baş edebilmesi, ikincisi ise zorluklarla baş etme kapasitesini karşılayacağı diğer durumlara uyarlayabilmesidir (Sebuktekin, 2018; Buz ve Genç, 2019). Hürmeydan'a (2019) göre ise psikolojik dayanıklılık kavramı sadece bireyin psikolojik yeteneklerini içermekte aynı zamanda bireyin stres durumları ile daha iyi başa çıkabilme sürecinde aile, sosyal ve dış destek sistemlerini kullanma yeteneğidir. Bu yüzden bireyin psikolojik dayanıklılık düzeyi için maruz kaldığı bireysel, ailesel ve çevresel risk faktörlerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Batan, 2016).

Psikolojik dayanıklılık stresin olumsuz etkilerini azaltan kişiliğe özgü bir yapı olarak görülmektedir (Basım ve Çetin, 2011; Kayacı ve Özbay, 2016). Psikolojik dayanıklılık özellikle kişiliğin bağlanma, kontrol ve güçlük boyutlarından oluşmaktadır. Bağlanma, bireyin aktif bir biçimde yaşadığı günlük olaylara dahil olması; kontrol, zorluklarla karşılaşıldığında bu durumu değiştirecek biçimde inanma ve davranma; güçlük ise değişimin zorlayıcı bir unsur değil gelişim için bir işaret olduğu yönündeki inançtır (Sezgin, 2012).

Çelik, Sanberk ve Deveci'ye (2017) göre bir kimsenin yaşam doyumu ne kadar güçlü ise psikolojik dayanıklılığının o derece yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın yüksek olması bireyi zorlayıcı yaşam olaylarının etkisine karşı koruduğu düşünülmektedir (Deniz, 2019). Bunun yanında psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin ortak özellikleri, olumlu bilişsel ve duygusal yapıya sahip, pozitif sosyal destek sistemleri olan, kaçınma davranışını daha az gösterip başa çıkma becerilerinde etkili yöntemler geliştirebilen ayrıca kendini kontrol edebilme yeteneğine sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Yaşayanlar, 2018; Şahin, 2019). Sarıkaya'ya (2015) göre ise stres karşısında psikolojik dayanıklılığı yüksek kişiler değişmeye açık, yaptıkları işe kendini veren ve olayların denetimini elinde tutan bireylerdir. Tüm bunlara ek olarak psikolojik dayanıklılık kalıcı bir özellik olmayıp değişebilmektedir yani psikolojik dayanıklılığı düşük seviyede olan bireyler zamanla dayanıklı gruba girebilecekleri gibi tam tersi de olabilmektedir (Bektaş ve Özben, 2016). Bundan dolayı kavramsal olarak psikolojik dayanıklılığın bireylerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilemesi ve başa çıkma stratejileri üzerinde pozitif etkisinin olması beklenmektedir (Işık, 2016).

Alanyazın incelendiğinde, daha önceki salgın hastalık olan SARS ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki araştırılmış ve psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin daha fazla sosyal destek gördükleri, SARS ile ilgili daha az endişeli ve erkeklerin daha fazla psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu bulunmuştur (Bonanno ve ark., 2008). Genellikle psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalar stres (Ong, Bergamo ve Bisconti, 2006) ve pozitif duygulara odaklanmaktadır (Gooding, Hurst, Johnson ve Terrier, 2012). COVID-19 ile ilgili yapılan çalışmalar ise depresyon, kaygı, stres, travma, korku, uyku problemleri gibi psikopatolojilerin hem salgından etkilenen bireyler ve hastalığa yakalananlar, hem de sağlık çalışanlarını ne derecede etkilediğini araştırmak için yapılmıştır (Cai ve ark., 2020; Huang ve Zhao, 2020; Liu ve ark., 2020; Marten ve ark., 2020; Wang ve ark., 2020; Xu ve ark., 2020; Yung ve ark., 2020; Zhu ve ark., 2020). Bu çalışmada ise COVID-19 salgını sonrası yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılıkları bazı değişkenler açısından incelenecektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, koronavirüs salgını sonrası yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılığının araştırıldığı ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, çevrimiçi formlar aracılığıyla araştırmaya katılmak istediğini onaylayan 20-60 yaş arası 196 (147 kadın, 49 erkek) yetişkin bireyden oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde yakın, maliyetsiz ve erişilmesi kolay olan uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan yetişkin bireylere ait sosyodemografik özellikler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özelliklere göre dağılımı

	Gruplar	n	%
Yaş	20-29 Yaş	49	25.0
	30-39 Yaş	95	48.5
	40-49 Yaş	37	18.9
	50-60 Yaş	15	7.7
Cinsiyet	Kadın	147	75.0
	Erkek	49	25.0
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	7	3.6
	Lise	25	12.8
	Üniversite/Lisansüstü	164	83.7
Medeni Durum	Bekar	51	26.0
	Evli	135	68.9
Çalışma Durumu	Boşanmış	10	5.1
	Çalışıyorum	140	71.4
	Çalışmıyorum(Hiç çalışmadım)	32	16.3
	Salgın sonrası işten çıkarıldım	5	2.6
	Salgın sonrası ücretsiz izindeyim	19	9.7

Tablo-1 incelendiğinde araştırmaya 20-60 yaş arası yetişkin bireyler katılmış olup yaş ortalamaları 35,68’dir. Katılımcıların %75’i kadın, %25’i erkektir. Ayrıca araştırmaya katılanların %83.7’si üniversite/lisansüstü mezunu olup, %68.9’u evlidir. Salgın sonrası çalışma durumuna bakıldığında ise katılımcıların %71.4’ünün çalıştığı, %2.6’sı işten çıkarıldığı, %9.7’sinin ise ücretsiz izne çıkarıldığı bulunmuştur.

Tablo-2’de araştırmaya katılan yetişkin bireylere ait koronavirüs bilgi formuna ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara ait koronavirüs bilgi formu verileri

	Gruplar	n	%
Kronik Hastalık	Var	19	9.7
	Yok	177	90.3
COVID-19 Tanısı	Alan	27	13.8
	Almayan	169	86.2
Ailede Risk Altında Bireyler	Var	151	77.0
	Yok	45	23.0
Koronavirüsle İlgili Bilgilenme Şekli	TV Haber Kanalları	78	39.8
	Sosyal Medya	56	28.6
	Resmi Kurumlar	62	31.6
Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	30 dakikadan az	48	24.5
	30 dk – 1 saat	52	26.5
	1-2 saat	35	17.9
	2 saatten fazla	61	31.1
Salgının Günlük Yaşama Etkisi	Hiç Etkilemedi	0	0
	Biraz Etkiledi	41	20.9
	Oldukça Etkiledi	93	47.4
	Çok Fazla Etkiledi	62	31.6
Salgın Sonrası Hissedilen Duygular	Hiçbir şey hissetmiyorum	0	0
	Panik	8	4.1
	Korku	18	9.2
	Endişe	142	72.4
Salgın Sonrası Düşünceler	Umutsuzluk	28	14.3
	Olumsuz bir düşüncem yok	0	0
	Kendime, çocuğuma ya da anne babama virüs bulaşırsa ne yaparım	152	77.6
	Salgından kurutulamayacağız sanırım dünyanın sonu geliyor	22	11.2
Salgın Sonrası Yapılan Davranışlar	Karantina altında sevdiklerimden ayrı ölme	22	11.2
	Davranışlarımda değişiklik yok	0	0
	Sürekli elleri yıkamak, evi ya da eşyaları dezenfekte etmek	121	61.7
	Sürekli koronavirüs haberlerini takip etmek	62	31.6
	Salgından dolayı uyuyamamak	13	6.6

Tablo-2’deki koronavirüs bilgi formu incelendiğinde %90.3’nün kronik hastalığının olmadığı, %13.8’nin kendisinin ya da yakınının COVID-19 tanısı aldığı görülmektedir. Katılımcıların %39.8’nin TV haber kanallarından bilgilendiği ve %31.1’nin 2 saatten fazla sosyal medyada zaman geçirdiği bulunmuştur. Salgının günlük yaşama etkisine bakıldığında ise araştırmaya katılanların %47.4’ü salgından oldukça etkilendiklerini belirtmiştir. Ayrıca salgın sonrası en çok hissedilen

duygu %72.4 ile endişe iken, düşünce olarak en çok %77.6 ile kişinin “kendisine, çocuğuna ya da anne babasına bulaşırsa ne yaparım” düşüncesi olmuştur. Salgın sonrası ise en çok yapılan davranış %61.7 ile sürekli elleri yıkamak ya da evi, eşyaları dezenfektan ile yıkamak olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Koronavirüs Bilgi Formu ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu’nda, katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, medeni durumları ve çalışma durumlarını tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Koronavirüs Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Koronavirüs Bilgi Formunda katılımcıların, kronik hastalığı, COVID-19 tanısı ve ailelerinde risk altında bireyler olup olmadığı; koronavirüs ile ilgili bilgilere ulaşma şekli ve sosyal medya kullanım sürelerini, salgının günlük yaşama etkisi ile salgın sonrası duygusal, bilişsel ve davranışsal etkilerini tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği. Friborg ve arkadaşları tarafından 2003 yılında geliştirilen Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği; ‘kişisel güç’, ‘yapısal stil’, ‘sosyal yeterlilik’, ‘aile uyumu’ ve ‘sosyal kaynaklar’ alt boyutlarını içermekte ve ölçekten toplam puan elde edilmektedir. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi ile güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Basım ve Çetin (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte 33 madde yer almaktadır. Ölçekte, maddelerin seçim sürecindeki değerlendirmelerden kaçınmak için, olumlu ve olumsuz özelliklerin farklı taraflarda olduğu, yanıtlar için ise beş ayrı kutucuğun yer aldığı bir format kullanılmaktadır. Şematik biçimde yapılan değerlendirmede psikolojik dayanıklılığın yüksek veya düşük ölçülmesinde puanlama şekli serbest bırakılmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisinin güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuş olup (Basım ve Çetin, 2011) bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizlerine başlamadan önce veri setinin normal dağılımı incelenmiş ve Kolmogrov-Smirnov, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile histogram eğrisinin normallığı sağladığı görülmüştür. Veri analizi sırasında t testi, ANOVA, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizi testleri kullanılmıştır. Hiyerarşik regresyon öncesi cinsiyet, salgın sonrası düşünceler ve salgın sonrası yapılan davranışlar dummy değişkeni olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyet, kronik hastalık, COVID-19 tanısı olup olmadığı ve ailede risk altında bireylerin bulunup bulunmadığı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo-3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesine ait t testi sonuçları

Psikolojik Dayanıklılık	Gruplar	n	X	S.d.	t	p
Cinsiyet	Kadın	147	125.12	16.02	2.809	.005*
	Erkek	49	117.32	19.09		
Kronik Hastalık	Var	19	124.15	17.46	.262	.794
	Yok	177	123.07	17.14		
COVID-19 Tanısı	Alan	27	125.03	20.21	.606	.545
	Almayan	169	122.88	16.63		
Ailede Risk Altındaki Bireyler	Var	151	123.05	16.95	-.178	.859
	Yok	45	123.57	17.91		

*p<. 01

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların psikolojik dayanıklılığının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(194)}=2.809, p<.01$). Kadınların psikolojik dayanıklılığının ($\bar{X}=125.12$), erkeklere göre ($\bar{X}=117.32$) daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin koronavirüs değişkenlerinden kronik hastalığın, COVID-19 tanısının ve ailede risk altında bulunan bireylerin olup olmadığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

Katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının eğitim düzeyi, yaş, medeni durum ve çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesine ait ANOVA sonuçları

Psikolojik Dayanıklılık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Yaş	Gruplararası	233.224	3	77.741	.262	.853	
	Gruplarıçi	56995.526	192	296.852			
	Toplam	57228.750	195				
Eğitim Düzeyi	Gruplararası	1603.439	2	801.720	2.782	.064	
	Gruplarıçi	55625.311	193	288.214			
	Toplam	57228.750	195				
Medeni Durum	Gruplararası	937.205	2	468.602	1.607	.203	
	Gruplarıçi	56291.545	193	291.666			
	Toplam	57228.750	195				

Çalışma Durumu	Gruplararası	1982.709	3	660.903	2.297	.079
	Gruplarıçi	55246.041	192	287.740		
	Toplam	57228.750	195			

Sosyodemografik özelliklerin yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek için yapılan ANOVA analizinde yaş, eğitim düzeyi medeni durum ve çalışma durumunun yetişkinlerin psikolojik dayanıklılığı arasında farklılaşma bulunmamıştır ($p > .05$).

Koronavirüs bilgi formu değişkenleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan one-wayanova analizi Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5. Koronavirüs değişkenleri ile psikolojik dayanıklılığa ait ANOVA analiz sonuçları

Psikolojik Dayanıklılık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler	F	p	Gruplararası Anlamlı Fark
Koronavirüs Bilgilenme Şekli	Gruplararası	2839.208	2	1419.604	5.037	.007**	2-3
	Gruplarıçi	54389.542	193	281.811			
	Toplam	57228.750	195				
Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	Gruplararası	579.299	3	193.100	.654	.581	
	Gruplarıçi	56649.451	192	295.049			
	Toplam	57228.750	195				
Salgının Günlük Yaşama Etkisi	Gruplararası	185.614	2	92.807	.314	.731	
	Gruplarıçi	57043.136	193	295.560			
	Toplam	57228.750	195				
Salgın Sonrası Hissedilen Duygular	Gruplararası	1153.560	3	384.520	1.317	.270	
	Gruplarıçi	56075.190	192	292.058			
	Toplam	57228.750	195				
Salgın Sonrası Düşünceler	Gruplararası	1773.037	2	886.519	3.085	.048*	
	Gruplarıçi	55455.713	193	287.335			
	Toplam	57228.750	195				
Salgın Sonrası Yapılan Davranışlar	Gruplararası	3913.603	2	1956.802	7.084	.001**	B-C B-D
	Gruplarıçi	53315.147	193	276.244			
	Toplam	57228.750	195				

* $p < .05$, ** $p < .01$ Koronavirüs Bilgilenme Şekli: 1: TV Haber Kanalları, 2: Sosyal Medya, 3:Resmi Kurumlar. Salgın Sonrası Yapılan Davranışlar: A: Davranışlarda herhangi bir değişiklik olmadı B: Sürekli elleri yıkamak, evi ya da eşyaları dezenfekte etmek, C: Sürekli koronavirüs haberlerini takip etmek, D:Salgından dolayı uyuyamama

Tablo 5'te koronavirüs değişkenleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki anlamlı farklılık incelendiğinde koronavirüs ile ilgili bilgilenme şekli ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(2,193)} = 5.037$, $p < .01$). Bilgilenme şekillerinden hangisi arasında fark olduğunu incelemek için yapılan Scheffe testi sonucunda sosyal medyadan bilgilenme ile resmi kurumlardan bilgilenme arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca salgın sonrası düşünceler ile psikolojik dayanıklılık

arasında anlamlı fark bulunmuş ($p<.05$) olup hangi düşünceler arasında fark olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre gruplararası anlamlı fark bulunmamıştır. Salgın sonrası yapılan davranışlar ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(2-193)} = 7.084, p<.01$) ve Scheffe testi sonucuna göre sürekli elleri yıkama davranışı ile sürekli koronavirüs haberlerini takip etme arasında, ayrıca sürekli elleri yıkama davranışı ile koronavirüs endişelerinden dolayı uykusuzluk çekme arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo-6'da korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Sosyodemografik özellikler ve koronavirüs değişkenleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki korelasyon ilişkisi

Değişkenler	Psikolojik Dayanıklılık
Yaş	.023
Cinsiyet	-.192**
Eğitim Düzeyi	.112
Medeni Durum	.139
Çalışma Durumu	-.130
Kronik Hastalık	.002
COVID-19 Tanısı	-.077
Ailede Risk Altındaki Bireyler	.017
Koronavirüs Bilgilenme Şekli	.136
Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	.049
Günlük Yaşama Etkisi	-.061
Salgın Sonrası Duygular	.032
Salgın Sonrası Düşünceler	-.160*
Salgın Sonrası Yapılan Davranışlar	-.264**

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

Sosyodemografik özellikler ve koronavirüs değişkenleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki korelasyon ilişkisine bakmak için yapılan analizde, psikolojik dayanıklılığın cinsiyet ile ($r=-.192, p<.01$) negatif yönlü düşük, salgın sonrası düşünceler ile ($r=-.160, p<.05$) negatif yönlü düşük ve salgın sonrası yapılan davranışlar ile ($r=-.264, p<.01$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo7. Sosyodemografik özellikler ve koronavirüs değişkenlerinin psikolojik dayanıklılığı yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi

Model	Değişken	R	R ²	ΔR ²	β	t
1. Blok	Sabit	.198	.039	.034		48.781***
	Cinsiyet				.198	2.809*

2. Blok	Sabit	.235	.055	.045	38.105***
	Cinsiyet				.168 2.344*
	SalgınSonrasıDüşünceler				.130 1.810
3. Blok	Sabit	.319	.102	.087	35.788***
	Cinsiyet				.147 2.085*
	SalgınSonrasıDüşünceler				.101 1.424
					.219 3.148**

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

Korelasyon ilişkisinde cinsiyet, salgın sonrası düşünceler ve salgın sonrası yapılan davranışların psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi bulunması sonrası bu değişkenlerin psikolojik dayanıklılığı ne derecede yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde modele ilk olarak cinsiyet değişkeni eklenmiş ve modele katkısı anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Cinsiyetin psikolojik dayanıklılığı anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı bulunmuştur ($\beta = .198$; $t = 2.809$, $p < .05$). İlk bloğun varyansın %4'ünü açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .039$).

Tablo 7 incelendiğinde modele ikinci blokta salgın sonrası düşünceler eklenmiştir. Salgın sonrası düşüncelerin modele katkısı anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$) ancak cinsiyet ile salgın sonrası düşüncelerin birlikte modele katkısı anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). İkinci bloğun varyansın %5.5'ini açıkladığı bulunmuştur ($R^2 = .055$).

Üçüncü blokta modele salgın sonrası yapılan davranışlar eklenmiş ve modele katkısı anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Salgın sonrası yapılan davranışların psikolojik dayanıklılığı anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı görülmüştür ($\beta = .219$, $t = 3.148$, $p < .01$). Ayrıca cinsiyet, salgın sonrası düşünceler ve salgın sonrası yapılan davranışların birlikte psikolojik dayanıklılığı anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($p < .001$). Üçüncü bloğun varyansın %10.2'sini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .102$).

TARTIŞMA

Bu çalışmada koronavirüs salgını sonrası 20-60 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıkları, sosyodemografik özellikleri ile koronavirüs değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle sosyodemografik özelliklerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi incelenmiştir. Cinsiyet ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ilişki saptanmış ve kadınların psikolojik dayanıklılıklarının erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kadın sayısının fazlalığı cinsiyet açısından farklılaşma yaratmış olabilir. Ayrıca çalışmada yer alan kadınların eğitim düzeylerinin üniversite ve lisansüstü eğitim seviyesinde olmasının psikolojik dayanıklılıklarını olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir. Ancak diğer sosyodemografik özelliklerden olan yaş, eğitim düzeyi, medeni durum ve çalışma durumun psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi bulunmamıştır. Bonanno ve arkadaşlarının (2008) yaptığı çalışmada cinsiyet ile psikolojik dayanıklılık arasında ilişki bulunmuş ve erkek olmanın psikolojik dayanıklılığı artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada endişe düzeyi ile psikolojik dayanıklılık arasında ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise kadınların psikolojik dayanıklılık seviyeleri daha yüksek bulunmuştur. Ek olarak endişe duygusu ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Koronavirüs bilgi formundaki değişkenler ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler ince-

lendiğinde özellikle koronavirüs salgını hakkında bilgilenme şekli ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bilgilenme şekilleri incelendiğinde sosyal medya üzerinden bilgilenme ile resmi kurumlardan bilgilenme arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Sosyal medya üzerinden bilgilenenlerin psikolojik dayanıklılıklarının resmi kurumlardan bilgilenenlerden daha düşük bulunmuştur. Bunun nedeni olarak sosyal medya üzerinden gerçek olmayan bilgilerin yayılması söylenebilir. Sosyal medya üzerinden gerçek dışı bilgilerin gerçekmiş gibi paylaşılması ve yayılması bireylerin psikolojik etkilenme düzeyini olumsuz etkileyebilmektedir. Çıngay'a göre (2015) sosyal medya araçlarında var olan bilgi kirliliği dikkat sorunları, kararsızlık, unutkanlık gibi psikolojik sorunlara yol açabilmekte özellikle zihinsel yorgunluğun getirdiği ruhsal gerilim anksiyeteye neden olabilmektedir. Bu sonuca göre resmi kurumlardan bilgilenmenin psikolojik dayanıklılığı artırdığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak resmi kurumların bireyler üzerinde güven algısı oluşturması söylenebilir. Ayrıca resmi kurumların düzenli aralıklarla ile bilgilendirme yapması bireylerin bu süreçte kendini güvende hissetmesine ve psikolojik dayanıklılıklarının artmasına katkı sağlamıştır.

Ayrıca araştırmada salgın sonrası düşünceler ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Salgın sonrası düşünceler incelendiğinde, “salgın sonrası düşüncelerimde değişiklik olmadı”, “kendime, çocuğuma ya da anne-babama virüs bulaşırsa ne yaparım”, “salgından kurtulamayacağız dünyanın sonu geliyor” ve “karantina altında sevdiğilerimden ayrı ölmek istemiyorum” düşünceleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre salgın sonrası sürekli düşüncelere odaklanmanın psikolojik dayanıklılığı düşürdüğü söylenebilir. Sürekli düşüncelere odaklanmanın bireylerin psikolojik sağlığına olumsuz etkileri olmaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre, yaşanan psikolojik sorunların temelinde, bireyin ruhsal durumunu ve davranışlarını etkileyen çarpıtılmış ve akılcı olmayan düşünceler yer almaktadır (Beck, 2001). Salgın durumunun ölümle sonuçlanmasının bireylerin kaygı düzeyiyle birlikte olumsuz düşüncelere odaklanmasına neden olduğu bu durumun da psikolojik dayanıklılık düzeyine olumsuz etki ettiği söylenebilir.

Salgın sonrası yapılan davranışlar ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Yapılan davranışlardan hangileri arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek için yapılan analizde, “sürekli elleri yıkama, evi ya da eşyaları dezenfekte etme” davranışı ile, “sürekli salgın ile ilgili haberleri takip etme” davranışı ve “salgın sonrası endişelere bağlı uyuyama” davranışı arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlara göre özellikle uykusuzluk yaşamının psikolojik dayanıklılığı düşürdüğü söylenebilir. Yetkin ve Aydın'a göre (2014) psikolojik problemlerde uyku sürekliliğinde bozulma yaygın bir şekilde görülmektedir. Uyku sırasında hareketlerin ve uyanmaların fazla oluşunda, psikolojik sorunların katkısı vardır. Özellikle kaygı bozukluklarında yoğun gerginlik sonucu gelişen uyarılmışlık, uykuya dalmaya kadar uyku sürekliliğini de etkilemektedir. Koronavirüs salgını sürecinde yaşanan kaygının uyku kalitesini olumsuz etkilediği bu durumda psikolojik dayanıklılığı düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca koronavirüs ile ilgili haberleri sürekli takip etmenin psikolojik dayanıklılık düzeyini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun nedeni olarak haber kanallarında olumsuz içerikli haberlerin yer alması ve bu durumun bireylerin kaygı düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle cinsiyet, salgın sonrası düşünceler ve salgın sonrası yapılan davranışların psikolojik dayanıklılığı ne derecede yordadığını tespit etmek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, birinci blokta, salgın sonrasında cinsiyetin özellikle kadın olmanın

psikolojik dayanıklılığı olumlu etkilediği ve anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Cinsiyetin psikolojik dayanıklılık düzeyinin yaklaşık %4'ünü açıkladığı bulunmuştur.

İkinci blokta cinsiyet ve salgın sonrası düşüncelerin psikolojik dayanıklılık düzeyini anlamlı şekilde yordadığı ve psikolojik dayanıklılığın %5.5'ini açıkladığı bulunmuştur. Üçüncü blokta modele eklenen salgın sonrası davranışların modele anlamlı katkıda bulunduğu ve cinsiyet, salgın sonrası düşünceler ve salgın sonrası yapılan davranışların birlikte psikolojik dayanıklılık düzeyinin %10.2'sini açıkladığı görülmüştür.

Alanyazında psikolojik dayanıklılık ile salgın hastalıklar arasında yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır. Bu yüzden tartışma kısıtlı şekilde gerçekleşmiştir. Ayrıca alanyazındaki kısıtlılığı gidermek için bu çalışma önemlidir.

Sonuç olarak salgının psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle salgın sonrası davranış değişikliklerinin ve düşüncelerin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olabileceği görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, salgının halk sağlığı sorununa dönüşmesiyle birlikte birçok kişiyi psikolojik olarak etkileyebileceği öngörülebilir. Bu yüzden salgının psikolojik yönleriyle mücadele etmek için psikiyatrist, psikolog ve psikolojik danışmanlardan oluşan ruh sağlığı ekibinin salgından etkilenen hastalar, sağlık çalışanları ve diğer bireyler için psikososyal müdahalelerde bulunması bireylerin psikolojik dayanıklılıklarına olumlu katkı yapacaktır.

KAYNAKÇA

- Arden, M.A. ve Chilcot, J. (2020).Health psychology and the coronavirus (COVID-19) global pandemic: A call for research. *British Journal of Health Psychology, Editorial*. DOI:10.1111/bjhp.12414.
- Basım, H.N. ve Çetin F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*,22(2):104-114.
- Batan, S.B. (2016).*Yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve dini başa çıkmanın yaşam doyumuna etkileri*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beck, J. (2001). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi*, (çev. N. H. Şabin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bektaş, N. ve Özben, Ş. (2016). Evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1):215-240. Doi: 10.18026/cbusos.16929.
- Bonanno, G. A., Ho, S.M.Y., Chan, J.C.K., Kwong, R.S.Y., Cheung, C.K.Y., Wong, C.P.Y. ve Wong, V.C.W. (2008).Psychological resilience and dysfunction among hospitalized survivors of the sars epidemic in hong kong: a latent class approach. *Health Psychology Copyright*, 27(5): 659–

667. DOI: 10.1037/0278-6133.27.5.659.

- Buruk, K. ve Özlü, T. (2020). New coronavirus: Sars-Cov-2. *Mucosa*, 3 (1): 1-4. DOI: 10.33204/mucosa.706906.
- Buz, S. ve Genç, B. (2019). Sosyal hizmet uzmanları için psikolojik dayanıklılığın önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 623-642.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cai, H., Tu, B., Ma, J., Chen, L., Fu, L., Jiang, Y. ve Zuhang, Q. (2020). Psychological impact and coping strategies of frontline medical staff in Hunan between January and March 2020 during the outbreak of corona virus disease 2019 (covid-19) in Hubei, China. *MedSciMonit*, 26: e924171. DOI: 10.12659/MSM.924171.
- Çam, O. ve Büyükbayram, A. (2017) Hemşirelerde psikolojik dayanıklılık ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2):118-126, Doi: 10.14744/phd.2017.75436.
- Çelik, M., Sanberk, İ. ve Deveci, F. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluk. *Elementary Education Online*, 16(2):654-662.
- Çetin, F., Yeloğlu, H.O. ve Basım, H.N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30 (75), 81-92.
- Çıngay, A. *Sosyal medyanın kitleleştirici ve yalnızlaştırıcı etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, D. (2019). *Tavma ve stresörlerle ilişkili bozukluklarda psikolojik dayanıklılık, stresle başa çıkma tarzları ve çocukluk çağı travma ilişkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kayseri.
- deTerte, I., Stephens, C. ve Huddleston, L. (2014). The development of a threepart model of psychological resilience. *Stress and Health*, 30: 416-424. DOI: 10.1002/smi.2625.
- Duan, L. ve Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Psychiatry*, 7: 300-302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0).
- Fardin, M.A. (2020). Covid-19 and anxiety: A review of psychological impacts of infectious disease outbreaks. *Arch Clin Infect Dis, In Press*: e102779. doi: 10.5812/archcid.102779.

- Fletcher, D. Ve Sarkar, M. (2013). Psychological resilience a review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1):12–23. DOI: 10.1027/1016-9040/a000124.
- Gooding, P.A., Hurst, A., Johnson, J., Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *Int J Geriatr Psychiatry*, 27: 262–270. DOI: 10.1002/gps.2712.
- Huang, Y. ve Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID -19 epidemic in China: a web web-based cross-sectional survey. *MedRxiv*, <https://doi.org/10.1101/2020.02.19.20025395>.
- Hürmeydan, C. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların annelerinde ayrılma anksiyetesi bozukluğu, psikolojik dayanıklılık ve çift uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Eğitimi Kliniği, İstanbul.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 4(2):165-182.
- Karacıoğlu, Ö. (2020). What is corona viruses, and how can we protect ourselves? *Phnx Med Journal*, 2(1):66-71.
- Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 4(1):128-142.
- Kaygusuz, E. (2018). Çocukluk çağı travmasının bireylerin psikolojik dayanıklılık ve mutluluk düzeyleri açısından incelenmesi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcalı, E. (2020). *Yas sürecinin yordayıcıları: Geçmiş deneyimler, duygu düzenleme becerileri, psikolojik dayanıklılık, sosyal destek ve başa çıkma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç-Yıldırım, P., Yıldırım, E., Otrar, M. ve Şirin, A. (2015). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42:277-297. DOI: 10.15285/ebd.58203.
- Liu, D., Ren, Y., Yan, F., Li, Y., Xu, X., Yu, X., Qu, W., Wang, Z., Tian, B., Yang, F., Yao, Y., Tan, Y., Jiang, R. ve Tan S. (2020). Psychological impact and predisposing factors of the corona virus disease 2019 (COVID-19) pandemic on general public in China. *The Lancet Psychiatry*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3551415>.

- Mertens, G., Gerritsen, L., Salemink, E. ve, Engelhard, I.M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *PsyArXiv*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/2p57j>.
- Naeem, F., Irfan, M. ve Javed, A. (2020). Coping with COVID-19: urgent need for building resilience through cognitive behaviour therapy. *Khyber Med Univ Journal*; 12(1):1-3. DOI: 10.35845/kmuj.2020.20194.
- Ong, A.D., Bergeman, C.S. ve Bisconti, T.L. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4):730–749. DOI: 10.1037/0022-3514.91.4.730.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. ve Xu, Y. (2020). A nation wide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*; 33:e100213. doi:10.1136/gpsych-2020-100213.
- Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sebuktekin, D. (2018). *T travma sonrası büyüme, temel inançlarda sarsılma ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2): 489-502.
- Şahin, H. (2019). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-egitim programının psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Topçu, F. (2017). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde beş faktör kişilik özelliklerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, A.Ş. (2018). *Türkiye'deki kurum bakımında büyümüş bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülker-Tümlü, G. ve Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3):205-213. DOI: 10.5961/jhes.2013.078.

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., et al. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) Epidemic among the general population in China. *Int J Environ Res Public Health*; 17(5). doi: 10.3390/ijerph17051729.
- WHO (2020). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. Erişim Tarihi: 31.05.2020. 00:15 <https://covid19.who.int/>
- Xu, K., Cai, H., Shen, Y., Ni, Q., Chen, Y., Hu, S., et al. (2020). Management of coronavirus disease-19 (COVID-19): *The Zhejiang experience*. *Zhejiang*; 49(1).
- Yang, L., Wu, D., Hou, Y., Wang, X., Dai, N., Wang, G., Yang, Q., Zhao, W., Lou, Z., Ji, Y. ve Ruan, L. (2020). Analysis of psychological state and clinical psychological intervention model of patients with COVID-19. *MedRxiv*, <https://doi.org/10.1101/2020.03.22.20040899>.
- Yaşayanlar, E. (2018). *Evli ve boşanmış bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetkin, S. ve Aydın, H. Bir semptom ve hastalık olarak uykusuzluk. *Türk Uyku Tıbbı Dergisi*, 1:1-8.
- Yiğitbaş, Ç., Ağçay, B.Ç., Erdoğan, Y., Taş, Z., Hanbay-Özdemir, D., Gökçe, T. ve Çöpoğlu-Eren, Ü. (2018). Hemşirelik öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(3):220-225. Doi: 10.5455/sad.13-1531653452.
- Zhu, Z., Xu, S., Wang, H., Med, M., Liu, Z., Wu, J., Li, G., Miao, J., Zhang, C., Yang, Y., Sun, W., Zhu, S., Fan, Y., Hu, J., Liu, J. ve Wang, W. (2020). COVID-19 in Wuhan: Immediate Psychological Impact on 5062 Health Workers. *MedRxiv*, <https://doi.org/10.1101/2020.02.20.20025338>.



Sezen GÜLEÇ

Sivas Bilim ve Sanat Merkezi, Sivas, Türkiye

E- Posta : gulecsezen@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4045-1650>



Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 01.05.2020
Kabul/Accepted : 09.06.2020

Research Paper

Lise Öğrencilerinde Anne Baba Tutumları Ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkide Yetkinlik Beklentilerinin Aracı Rolü

ÖZET

Bu araştırma, lise öğrencilerinde anne baba tutumları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkide, yetkinlik beklentilerinin aracı rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 411 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Ana Baba Tutum Ölçeği, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon, yapısal eşitlik modeli ve Sobel testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; anne baba tutumları ve yetkinlik beklentileri başarı yönelimlerinin dört boyutunu da yordamaktadır. Ayrıca anne baba tutumları ile başarı yönelimlerinin dört boyutunun ilişkisinde de yetkinlik beklentilerinin aracı rolü bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Lise öğrencileri, anne baba tutumları, başarı yönelimleri, yetkinlik beklentileri*

The Mediating Role of Competence Expectations in the Relationship Between Parental Attitudes and Achievement Goal Orientations in High School Students

ABSTRACT

This research was carried out to examine the mediating role of competence expectations in the relationship between parental attitudes and achievement orientations among high school students. 411 high school students participated in the research. Parental Attitude Scale, 2x2 Success Orientations Scale, and Competency Expectation Scale in Adolescents were used to collect research data. Descriptive statistics, correlation, structural equation model and Sobel test methods were used in the analysis of the data. According to the results of the analysis; parental attitudes and competence expectations predict the four dimensions of achievement orientations. In addition, competency expectations play a mediating role in the relationship between parent attitudes and achievement orientation.

Keywords: *High school students, parental attitudes, achievement orientations, competency expectations.*

GİRİŞ

Son yıllarda, bilimsel ve teknolojik anlamda baş döndürücü gelişimler söz konusudur. Bu hızlı değişim ve gelişim beraberinde bilgi edinme sürecine duyulan gereksinimi bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bilginin üretilmesi, işlenmesi ve kullanılması modern dünyada önemli bir gerçeklik olarak yer bulmaktadır. Bilginin üretilmesi ve işlevsel olarak kullanılması sürecinde eğitim-öğretim yaşantılarının katkısını yadsımak, bir yanılığ (Ames, 1992) olarak değerlendirilebilir. Bireyin eğitimi, içinde bulunduğu ailede başlayan ve daha sonra okul yaşantılarıyla desteklenerek devam eden bir süreçtir. Bu süreçte gerek aile, gerekse okul içinde bireyin başarılı olması hedeflenmektedir. Nitekim “başarı” kavramı, bireyin hayatının hemen her alanında karşılaştığı ve hayatını önemli ölçüde etkileyen bir kavramdır.

Alan yazında birçok tanımı olduğu görülen “başarı” kavramının sözlük anlamına bakıldığında, en net haliyle “başarma işi, başarılan iş, muvaffakiyet” olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2012). Burger (2006), başarının, yalnızca süreç sonundaki başarıya ilişkin çıktılarla veya durumları değerlendirme şeklimizle değil, başlangıçta ortaya koyduğumuz başarı amaçları ya da yönelimleri ile de belirlenebildiğini ifade etmiştir. Başarı yönelimleri “bir davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme, duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak adına farklı yaklaşım gösterme ve tepki verme yolları” şeklinde tanımlanabilir (Ames, 1992, s.261).

Bireylerin başarıya yönelmeleri ya da başarıyı istemeleri arasındaki düzey farklılıklarının hangi etkenlerle ilgili olduğu sorunsalı, bu konuya ilgi duyan bilim insanlarının başarı yönelimleri teorisi üzerinde düşünmelerinde ve bu teoriye dair araştırma yapmalarında önemli bir rol oynamıştır. Yetenek ve zekâ düzeyleri açısından benzerlik gösteren bireylerin, başarı düzeyleri açısından farklı özellikler göstermelerini, Elliot ve Dweck (1988), bireylerin benimsedikleri amaçların farklılığı ve başarılı olmak istedikleri düzeyin farklılığıyla açıklamışlardır. Kişiler sorumlu oldukları bir öğrenme görevi yerine getirirlerken, bu öğrenme görevine yönelik farklı amaç içerisinde olurlar (Kayış, 2013). Bu amaçlar, kişilerin başarı yönelimlerini belirlemektedir.

Bireylerin, durumları ve kendi performanslarını nasıl yorumladığını, durumlara ilişkin nasıl bir tepkide bulunduğunu açıklayan bir çerçeve ortaya koyan başarı yönelimleri teorisi, öğrencilerin akademik yaşantılarında benimsedikleri amaçlarına ulaşma sürecinde farklı yollar tercih etmelerinin nedenlerine odaklanır (Dweck ve Leggett, 1988). Bu anlamda başarı yönelimleri teorisi, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme görevleri ile ilgili edindikleri amaçları temel alan bir kuram özelliği taşımaktadır (Kayış, 2013) ve başarı davranışlarının amaçlarına odaklanmaktadır (Ames, 1992).

Başarı yönelimleri; öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma, performans kaçınma ve performans yaklaşma olmak üzere dört boyutta incelenmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme ve performans yönelimlerini açısından önemli olan soru şudur ki, öğrenciler öğrenmeyi kendilerini

geliştirmek adına mı amaç edinmekte ya da kendileri dışında bir unsurdan kaynaklanan bir amaç uğruna bir araç olarak mı görmekte (Elliot ve Dweck, 1988). Bu soruya verilen yanıt, öğrencinin hangi yönelime sahip olduğuna ilişkin bilgi verecektir; öyle ki öğrenmeyi kendini geliştirmek için amaç edinen bireyler öğrenme yönelimlerini benimserken, öğrenmeyi dışsal kaynaklı bir amaç için araç olarak gören bireyler ise performans yönelimini benimsemektedirler (Oral, 2012). Yaklaşma yönelimi, istenilen yönde sonuçlar elde etmeyi, kaçınma yönelimi ise istenmeyen sonuçlardan uzaklaşmayı ifade etmektedir (Akın, 2006). Yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve pozitif olarak değerlendiren bireylerin öğrenme-yaklaşma; yeteneği diğerleri odaklı gören ve pozitif değerlendiren bireylerin performans-yaklaşma; yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve negatif değerlendiren bireylerin öğrenme-kaçınma ve son olarak yeteneği diğerleri odaklı gören ve negatif değerlendiren bireylerin performans-kaçınma başarı yönelimini içeren eğilimler gösterdikleri belirtilmiştir (Adie, Duda, ve Ntoumanis, 2010; Akın, 2006; Kayis, 2013; Odacı, Berber-Çelik ve Çıkrıkçı, 2013). 2 x 2 başarı yönelimi ile yapılan araştırmaların sonucunda, bilim insanları öğrenme-kaçınma başarı yönelimini öğrenme-yaklaşma başarı yöneliminden daha uyumsuz, performans-kaçınma başarı yöneliminden ise daha uyumlu bir başarı yönelimi olduğunu bulgulamışlardır (Elliot ve McGregor, 2001). Yapılan çalışmalarda, anne baba tutumlarının başarı yönelimlerini etkilediği saptanmıştır (Gazel, 2019; Tutaş, 2011).

Anne baba tutumları demokratik, otoriter ve koruyucu istekçi olarak ele alındığında, otoriter tutuma sahip anne babalar çocuklarından kararlarına itaat etmesini beklerken, koruyucu anne babalar çocuklarının sorumluluklarını üstlenerek deneyim kazanmalarını engellemektedir. Demokratik anne babalar ise, çocuklarına kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar sunmaktadır. Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları, onların hayata bakış açısını ve benlik algısını etkilemektedir (Yavuzer, 2016). Örneğin, demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarının, çeşitli durumlarda başarılı olacaklarına ilişkin inançlarının olumlu yönde yüksek olması beklenebilmektedir. Bu durum ise, yetkinlik beklentisi ile açıklanmaktadır. Bandura (1994), yetkinlik beklentisini, bireylerin olaylar karşısında özyeterliliklerine ilişkin algıları ve yapabilecekleri ile ilgili inançları olarak tanımlamaktadır. Alan yazında demokratik anne baba tutumu akademik yetkinlik (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013) ve sosyal yetkinlik (Ateş, 2016) ile anlamlı ilişkiler içindedir.

Bandura ve arkadaşları (1999) yetkinlik beklentisini akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik olmak üzere üç alanda incelemiştir. Sosyal yetkinlik beklentisi sevecen tavırlar gösterme, grupça yapılan etkinliklere katılma, yardım alabilme davranışı ve bu davranışa ilişkin düşünceleri; duygusal yetkinlik beklentisi, riskli durumlarda akranları tarafından yapılan baskılara karşı koyabilme, iletme ve bunu yapabileceğine ilişkin düşünceleri; akademik yetkinlik beklentisi ise akademik alanlarda belirli düzeyde performans gösterme ve buna ilişkin düşünceleri ifade etmektedir. Bireylerin sosyal, duygusal ve akademik yetkinlik beklentilerinin, başarı yönelimlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada incelenecek hipotezler şu şekildedir:

1. Anne baba tutumları ve yetkinlik beklentileri başarı yönelimlerini anlamlı bir şekilde yor-

damaktadır.

2. Anne baba tutumları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkide, yetkinlik beklentilerinin aracı rolü bulunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Lise öğrencilerinde başarı yönelimleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkide yetkinlik beklentilerinin aracı rolünün incelendiği bu araştırma, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimini ve değişimin derecesini belirleyerek korelasyon türünde tarama yapmaya imkân tanıyan (Karasar, 2002) ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür.

Araştırmada yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve aracılık rolü incelenmiştir. Aracılık rolünün incelenmesinde Baron ve Kenny'nin (1986) yöntemi kullanılmıştır. Bu yönetime göre, aracı etkiyi hesaplayabilmek için öncelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu etkinin anlamlı olması beklenmektedir. Aracı değişken eşitliğe dahil edildiğinde ise, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin azalması ya da tamamen yok olması durumunda, aracılık etkisinden söz edilebilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Zaman, para ve iş gücü anlamında bulunan sınırlılıklar nedeniyle, katılımcıların ulaşılabilir birimlerden seçilmesi yöntemi, uygun örnekleme olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırma, Sivas ili merkezinde farklı liselerde öğrenim görmekte olan, 287 kız 124 erkek toplam 411 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 14 ile 17 arasında değişmektedir, yaş ortalamaları 14,9'dur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde; öğrencilerin başarı yönelimlerini belirlemek için 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, algıladıkları anne baba tutumlarını belirlemek için Ana Baba Tutum Ölçeği, yetkinlik beklentilerini belirlemek için ise Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilmiş, Arslan ve Akın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek; öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olmak üzere 4 alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma yönelimi ilgi alt boyutu için .68, performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .62 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .50 ve .70 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmektedir (Arslan ve Akın, 2015). Bu çalışmada hesaplanan güvenirlik katsayıları; öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .70; öğrenme kaçınma

yönelimi alt boyutu için .62; performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .65 ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutu için .71 şeklindedir.

Ana Baba Tutum Ölçeği: Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından revize edilmiştir. Toplan 40 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipindedir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa formülü ile hesaplanmış ve bulunan alfa katsayıları demokratik tutum ölçeği için .90, otoriter tutum ölçeği için .78, koruyucu-istekçi ana-baba tutumları alt ölçeği için .82 bulunmuştur. Demokratik tutum alt ölçek puanları ve otoriter tutum alt ölçek puanları arasında .64; otoriter ve koruyucu-istekçi tutum alt ölçek puanları arasında ise .36 korelasyon değerleri bulunmuştur. Geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayıları; demokratik tutum alt boyutu için .84; otoriter tutum alt boyutu için .81 ve koruyucu istekçi tutum alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır.

Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Muris (2001) tarafından geliştirilmiş; Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 23 madde, üç alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu alt boyutlar; akademik yetkinlik beklentisi, sosyal yetkinlik beklentisi ve duygusal yetkinlik beklentisidir. Akademik yetkinlik beklentisi alt ölçeğinin, diğer alt ölçekleri olan sosyal yetkinlik beklentisi ve duygusal yetkinlik beklentisi alt ölçekleri ile korelasyonları sırasıyla .39 ve .34, sosyal yetkinlik beklentisi alt ölçeğinin duygusal yetkinlik beklentisi ile korelasyonu .42 bulunmuştur. Akademik yetkinlik beklentisi alt ölçeğinin ise toplam ölçekle korelasyonu ise .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı .64; test tekrar test korelasyon katsayısı .77 olarak elde edilmiştir. Geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran Esen, 2006). Bu çalışma için güvenilirlik katsayıları, akademik yetkinlik beklentisi alt boyutu için .77; sosyal yetkinlik beklentisi alt boyutu için .68 ve duygusal yetkinlik beklentisi alt boyutu için ise .62 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda, katılımcılardan cinsiyet ve yaş bilgileri istenmiştir.

İşlem

Verilerin toplanması aşamasında, öncelikle Sivas İl merkezinde bulunan liselerin listesi edinilmiştir. Daha sonra bu listeden kura yoluyla 5 farklı lise belirlenmiştir. Söz konusu liselere gidilmiş, yetkililerin herhangi bir kriter olmaksızın belirledikleri sınıflarda veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce katılımcılara, araştırmacı tarafından çalışmanın amacı, konusu ve gizliliği ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara, ölçme araçlarına ilişkin gerekli açıklamalarda bulunulmuş; bilgilerinin araştırma dışında hiçbir koşulda paylaşılmayacağı ve araştırma sonuçlarının istendiği takdirde kendileri ile paylaşılacağı belirtilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması her bir katılımcı için ortalama 30 dk sürmüştür. Veri toplama araçları, sınıf ortamında ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında lise öğrencilerinde anne baba tutumları ve başarı yönelimleri ilişkisinde yetkinlik beklentilerinin aracı rolü incelenmiştir. Toplanan veriler ile öncelikle araştırma değişkenle-

rine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Daha sonra, değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile test edilmiş ve aracılık etkisini anlamlılığı Sobel testi kullanılarak incelenmiştir. İlgili analizler, SPSS 22.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Betimleyici İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırma verileri analiz edilirken öncelikle, araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 1’de araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

	Ranj	Min	Max	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Yaklaşma	59,00	3,00	62,00	13,24	4,19	1,254	,706
Öğrenme Kaçınma	11,00	4,00	15,00	12,56	2,45	-1,008	,717
Performans Yaklaşma	48,00	3,00	51,00	12,49	4,44	,740	1,059
Performans Kaçınma	12,00	3,00	15,00	12,32	2,93	-1,370	,700
Demokratik Tutum	58,00	17,00	75,00	58,98	12,40	-,817	,465
Otoriter Tutum	40,00	10,00	50,00	21,21	7,53	,894	,884
Koruyucu İstekçi Tutum	57,00	18,00	75,00	36,94	11,13	,840	,467
Akademik Yetkinlik Beklentisi	29,00	11,00	40,00	28,54	6,34	-,316	-,355
Sosyal Yetkinlik Beklentisi	77,00	9,00	86,00	30,57	6,99	1,042	1,190
Duygusal Yetkinlik Beklentisi	28,00	7,00	35,00	23,23	6,28	-,473	,069

Tablo 1 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık katsayıları açısından araştırma değişkenlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu ($-10 < \text{basıklık} < 10$; $-3 < \text{çarpıklık} < 3$) söylenebilir (Kline, 2011) ve normallik sayıltılarını karşıladığı görülmektedir. Değişkenlerin birbiriyle ilişkisini gösteren korelasyon katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma	Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Koruyucu İstekçi Tutum	Akademik Yetkinlik Beklentisi	Sosyal Yetkinlik Beklentisi
Öğrenme Kaçınma	,412**								
Performans Yaklaşma	,237**	,305**							
Performans Kaçınma	,367**	,531**	,239**						

Demokratik Tutum	,255**	,326**	,194**	,263**					
Otoriter Tutum	-,094	-,169**	-,064	-,151**	-,627**				
Koruyucu İstekçi Tutum	-,064	-,111*	-,008	-,065	-,354**	,720**			
Akademik Yetkinlik Beklentisi	,275**	,441**	,182**	,302**	,540**	-,427**	-,264**		
Sosyal Yetkinlik Beklentisi	,162**	,158**	,033	,158**	,397**	-,191**	-,160**	,392**	
Duygusal Yetkinlik Beklentisi	,109*	,156**	,043	-,009	,266**	-,203**	-,197**	,439**	,397**

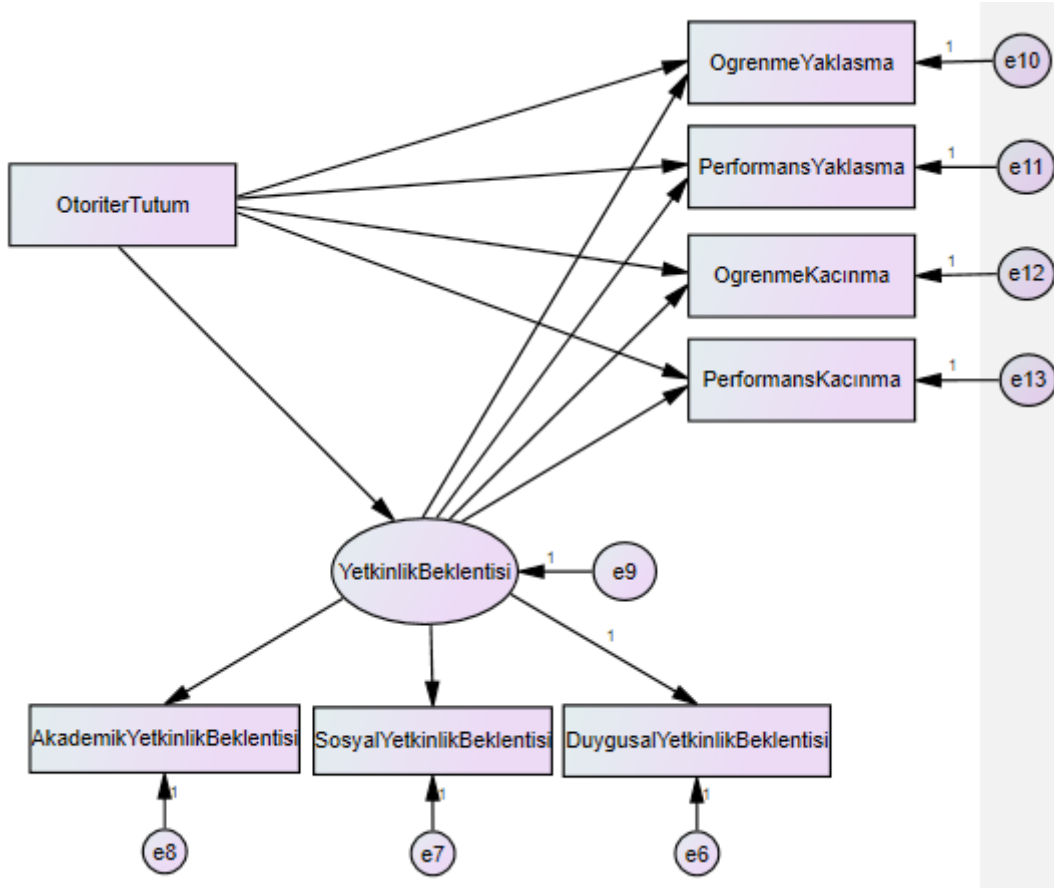
**p<.01 *p<.05

Tablo 2'ye göre, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin, .32 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenme Yaklaşma ile Öğrenme Kaçınma ($r = .41$), Performans Yaklaşma ($r = .24$), Performans Kaçınma ($r = .37$) arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrenme Kaçınma ile Performans Yaklaşma ($r = .31$), Performans Kaçınma ($r = .53$), ve Performans Yaklaşma ile Performans Kaçınma ($r = .24$) arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Anne baba tutumlarından Demokratik Tutum ile Otoriter Tutum ($r = -.63$) ve Koruyucu İstekçi Tutum ($r = -.35$); Otoriter Tutum ile Koruyucu İstekçi Tutum ($r = .72$) arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Ayrıca Akademik Yetkinlik Beklentisi ile Sosyal Yetkinlik Beklentisi ($r = .39$) ve Duygusal Yetkinlik Beklentisi ($r = .44$); Sosyal Yetkinlik Beklentisi ile Duygusal Yetkinlik Beklentisi ($r = .40$) anlamlı ilişkiler içindedir.

Tablo 2, tüm araştırma değişkenlerinin anlamlı ilişkiler içinde olduğunu ve yapısal model ile aracı etkilerin test edilebileceğini göstermektedir.

Yapısal Model ve Aracılık Analizleri

Araştırmada, anne baba tutumları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkide yetkinlik beklentisinin aracı rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, anne baba tutumları ve başarı yönelimleri arasındaki yol katsayısına bakılmış, daha sonra yetkinlik beklentisi değişkeni eklenerek model test edilmiştir. Daha sonra, aracılık etkisinin düzeyini belirlemek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen I. Yapısal Model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. I. Yapısal Model

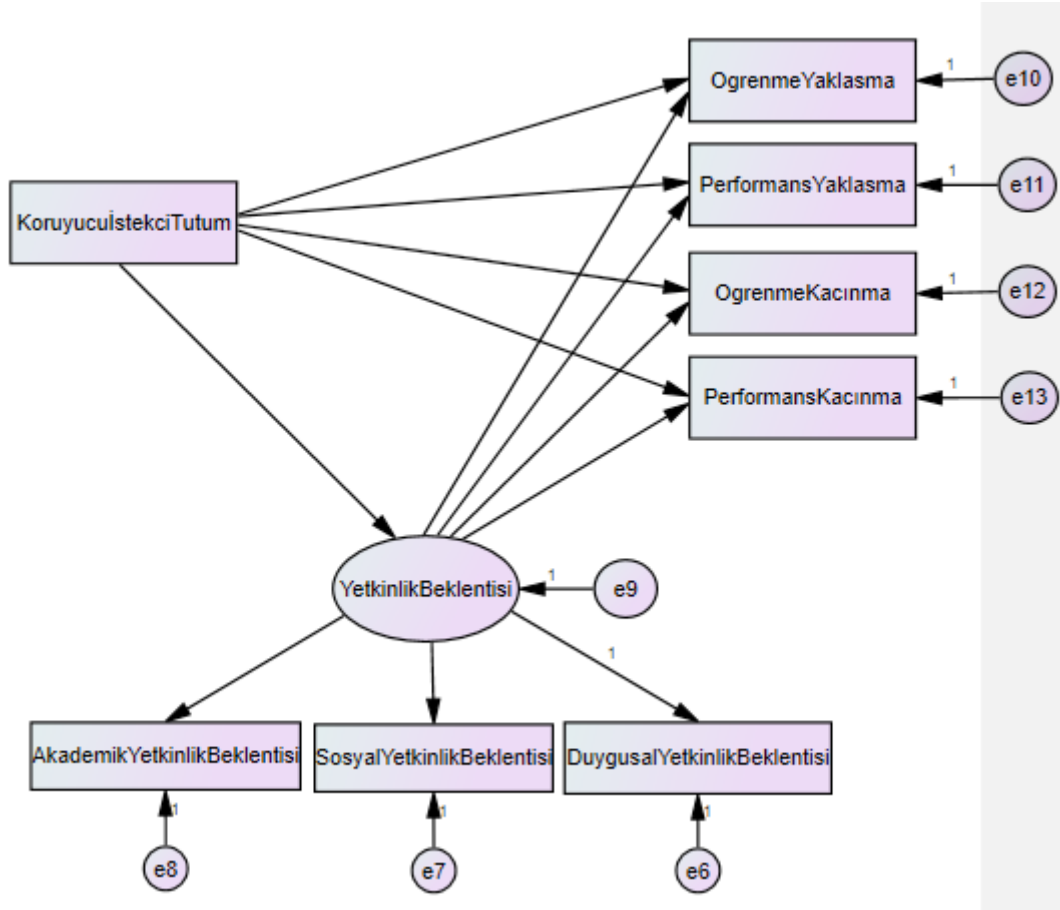
Şekil 1'e göre, Otoriter Tutum, Yetkinlik Beklentisini doğrudan ve Başarı Yönelimlerini dolaylı olarak yordamaktadır. Modelin uyum değerleri CMIN/df= 3.032, GFI=.94, AGFI=.95, CFI=.93, RMSEA= .08 şeklindedir. Kline (2011)'a göre bu değerler, verinin modele çok iyi uyum sağladığını göstermektedir. I. Yapısal Model'e ilişkin regresyon katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. I. Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

			Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
Yetkinlik Beklentisi	<---	Otoriter Tutum	-,648	-5,302	.000
Sosyal Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,326	4,346	.000
Duygusal Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,299	4,273	.000
Akademik Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,654	5,506	.000
Performans Yaklaşma	<---	Otoriter Tutum	,249	3,405	.000
Öğrenme Kaçınma	<---	Otoriter Tutum	,480	5,430	.000
Performans Yaklaşma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,483	-4,352	.000
Öğrenme Kaçınma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,845	-5,273	.000
Öğrenme Yaklaşma	<---	Otoriter Tutum	-,357	-4,623	.000

Performans Kaçınma	<---	Otoriter Tutum	,365	4,588	.000
Öğrenme Yaklaşma	<---	Yetkinlik Beklentisi	,696	4,960	.000
Performans Kaçınma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,697	-5,024	.000

Tablo 3'teki regresyon katsayıları incelendiğinde, Yetkinlik Beklentisi modele girdikten sonra Otoriter Tutumun Performans Yaklaşma (.33'ten .25'e), Performans Kaçınma (.41'den .37'ye), Öğrenme Yaklaşma (-.39'dan -.36'ya) ve Öğrenme Kaçınma (.48'den .41'e) üzerindeki etkisinde azalma görülmektedir. Baron ve Kenny (1986), bu durumun kısmi aracılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Otoriter Tutum ile Başarı Yönelimleri ilişkisinde Yetkinlik Beklentisinin aracılık etki düzeyini tespit etmek üzere yapılan Sobel testi puanları Performans Yaklaşma için 5.01, $p=.00$; Performans Kaçınma için 4.06, $p=.00$; Öğrenme Yaklaşma için 3.04, $p=.00$ ve Öğrenme Kaçınma için 6.07, $p=.00$ şeklindedir.



Şekil 2. II. Yapısal Model

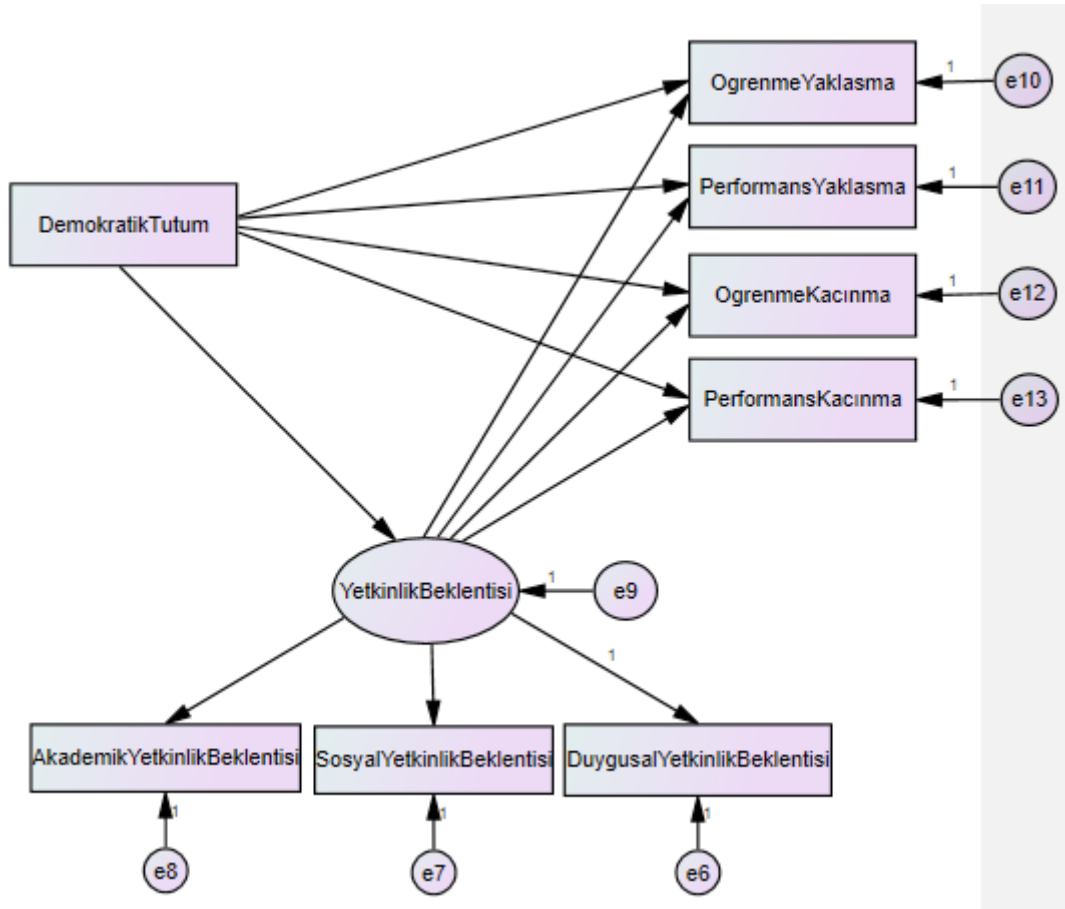
Şekil 2'ye göre, Koruyucu İstekçi Tutum, Yetkinlik Beklentisini doğrudan ve Başarı Yönelimlerini dolaylı olarak yordamaktadır. Modelin uyum değerleri $CMIN/df= 4.067$, $GFI=.96$, $AGFI=.97$, $CFI=.92$, $RMSEA= .05$ şeklindedir. Kline'a (2011) göre bu değerler, verinin modele çok iyi uyum sağladığını göstermektedir. II. Yapısal Model'e ilişkin regresyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. II. Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

			Standardize Edilmiş Katsayılar	t	p
Yetkinlik Beklentisi	<---	Koruyucu İstekçi Tutum	-,459	-4,640	.000
Sosyal Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,343	4,474	.000
Duygusal Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,316	4,333	.000
Akademik Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,617	5,552	.000
Performans Yaklaşma	<---	Koruyucu İstekçi Tutum	,185	3,109	,002
Öğrenme Kaçınma	<---	Koruyucu İstekçi Tutum	,283	4,228	.000
Performans Yaklaşma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,421	-4,537	.000
Öğrenme Kaçınma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,856	-5,564	.000
Öğrenme Yaklaşma	<---	Koruyucu İstekçi Tutum	-,211	-3,433	.000
Performans Kaçınma	<---	Koruyucu İstekçi Tutum	,256	4,051	.000
Öğrenme Yaklaşma	<---	Yetkinlik Beklentisi	,599	5,192	.000
Performans Kaçınma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,698	-5,401	.000

Tablo 4'teki regresyon katsayıları incelendiğinde, Yetkinlik Beklentisi modele girildikten sonra Koruyucu İstekçi Tutumun Performans Yaklaşma (.22'den .19'e), Performans Kaçınma (.31'den .26'ya), Öğrenme Yaklaşma (-.25'ten -.21'e) ve Öğrenme Kaçınma (.33'ten .28'e) üzerindeki etkisinde azalma görülmektedir. Baron ve Kenny (1986), bu durumun kısmi aracılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Koruyucu İstekçi Tutum ile Başarı Yönelimleri ilişkisinde Yetkinlik Beklentisinin aracılık etki düzeyini tespit etmek üzere yapılan Sobel testi puanları Performans Yaklaşma için 4.21, $p=.00$; Performans Kaçınma için 6.35, $p=.00$; Öğrenme Yaklaşma için 4.51, $p=.00$ ve Öğrenme Kaçınma için 5.34, $p=.00$ şeklindedir.

Araştırma kapsamında test edilen III. Yapısal Model Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. III. Yapısal Model

Şekil 3'e göre, Demokratik Tutum, Yetkinlik Beklentisini doğrudan ve Başarı Yönelimlerini dolaylı olarak yordamaktadır. Modelin uyum değerleri CMIN/df= 3.254, GFI=.97, AGFI=.97, CFI=.95, RMSEA= .04 şeklindedir. Kline (2011)'a göre bu değerler, verinin modele çok iyi uyum sağladığını göstermektedir. III. Yapısal Model'e ilişkin regresyon katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. III. Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

			Standardize Edilmiş Katsayılar	t	P
Yetkinlik Beklentisi	<---	Demokratik Tutum	,881	5,837	.000
Sosyal Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,408	4,935	.000
Duygusal Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,291	3,772	.000
Akademik Yetkinlik Beklentisi	<---	Yetkinlik Beklentisi	,636	5,598	.000
Performans Yaklaşma	<---	Demokratik Tutum	-,397	-2,894	,004
Öğrenme Kaçınma	<---	Demokratik Tutum	-,735	-4,763	.000
Performans Yaklaşma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,672	-3,782	.000
Öğrenme Kaçınma	<---	Yetkinlik Beklentisi	,842	4,610	.000

Tablo 5. III. Yapısal Modele İlişkin Regresyon Katsayıları

			Standardize Edilmiş Katsayılar	t	P
Öğrenme Yaklaşma	<---	Demokratik Tutum	,612	3,883	.000
Performans Kaçınma	<---	Demokratik Tutum	-,827	-4,623	.000
Öğrenme Yaklaşma	<---	Yetkinlik Beklentisi	,985	4,354	.000
Performans Kaçınma	<---	Yetkinlik Beklentisi	-,439	-4,575	.000

Tablo 4'teki regresyon katsayıları incelendiğinde, Yetkinlik Beklentisi modele girildikten sonra Demokratik Tutumun Performans Yaklaşma (-.52'den -.40'a), Performans Kaçınma (-.87'den -.83'e), Öğrenme Yaklaşma (.68'den .61'e) ve Öğrenme Kaçınma (-.83'ten -.74'e) üzerindeki etkisinde azalma görülmektedir. Baron ve Kenny (1986), bu durumun kısmi aracılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Demokratik Tutum ile Başarı Yönelimleri ilişkisinde Yetkinlik Beklentisinin aracılık etki düzeyini tespit etmek üzere yapılan Sobel testi puanları Performans Yaklaşma için 7.86, $p=.00$; Performans Kaçınma için 4.82, $p=.00$; Öğrenme Yaklaşma için 5.37, $p=.00$ ve Öğrenme Kaçınma için 6.72, $p=.00$ şeklindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, otoriter anne baba tutumu öğrenme yaklaşmayı, öğrenme kaçınmayı, performans yaklaşmayı, performans kaçınmayı yordamaktadır ve bu ilişkide yetkinlik beklentisi aracı role sahiptir. Otoriter tutum yetkinlik beklentisini ters yönde yordamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, itaat etmeye zorlanarak yetiştirilen bireylerin herhangi bir durumla başa çıkma konusundaki inancının yüksek olması beklenmemektedir. Bu bireylerin, düşük bir performans sergilemeleri durumunda karşılaşılabilecekleri tepkileri düşünerek, tamamlamaları gerekli görevlerden uzaklaşmaları daha olasıdır.

Koruyucu İstekçi anne baba tutumu öğrenme yaklaşmayı, öğrenme kaçınmayı, performans yaklaşmayı, performans kaçınmayı yordamaktadır ve bu ilişkide yetkinlik beklentisi aracı role sahiptir. Koruyucu İstekçi tutum yetkinlik beklentisini ters yönde yordamaktadır. Benzer şekilde, daha önce sorumluluğunu almasına izin verilmeyen bireylerin kendi kararlarına güvenmesi ve bir işin ne kadarını yapabileceğine ilişkin inancının düşük olması beklenmektedir. Bu bireylerin kendilerini geliştirmeyi amaçlayarak öğrenme yaşantılarını sürdürmelerinden ziyade, eksik gördükleri yönlerini gizlemek amacıyla öğrenmeye yönelmesi muhtemeldir.

Demokratik anne baba tutumu öğrenme yaklaşmayı, öğrenme kaçınmayı, performans yaklaşmayı, performans kaçınmayı yordamaktadır ve bu ilişkide yetkinlik beklentisi aracı role sahiptir. Demokratik tutum yetkinlik beklentisini pozitif yönde yordamaktadır. Ailesinde düşüncelerini söyleyebilen ve alınan kararlarda düşünceleri dikkate alınan bireylerin, kendilerine ve bir işi başarabile-

ceklerine yönelik daha olumlu inançlara sahip olması beklenmektedir. Aynı zamanda bu bireylerin, daha az güçlü olan yönleri ile barışık olmaları ve herhangi birine ispatlama gereği duymadan, kendi gelişimleri için öğrenmeyi sürdürmeleri öngörülmektedir.

Bu durumda, araştırmaya başlarken kurulan hipotezler doğrulanmıştır. Gazel (2019) ve Tutaş (2011) da, bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarının öğrenme başarı yönelimli; koruyucu istekçi tutuma sahip anne babaların çocuklarının daha çok performans-yaklaşma yönelimli ve otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının ise daha performans-kaçınma yönelimli olduğunu saptamıştır.

Performans yönelimlerinin aşırı kaygı durumu ve olumsuz duygulanım ile pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Meece, Blumfeld, ve Hoyle, 1988). Aynı zamanda sağlıklı olmayan anne baba tutumlarının (otoriter, koruyucu-istekçi) da birçok duygusal problemle ilişkili olduğu bilinmektedir (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Bu nedenle otoriter ve koruyucu-istekçi anne baba tutumu ile performans başarı yönelimlerinin ilişkili olması beklenen bir durumdur. Ayrıca çalışmalarda, demokratik ebeveyn tutumu algılayan öğrencilerin öğrenme başarı yönelimi düzeylerinin yüksek, otoriter ebeveyn tutumu algılayan öğrencilerin ise düşük olduğu bulunmuştur. Otoriter tutum algılayan öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi düzeylerinin yüksek, demokratik tutum algılayan öğrencilerin ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Akın, 2006).

Demokratik tutumla yetişen bireylerin benlik saygılarının ve pozitif duygulanımlarının yüksek olduğu (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999) bilinmektedir. Özellikle akademik yetkinlik beklentisi yüksek bireyler, akademik olarak kendi yeteneklerine inanmakta, dolayısıyla bu bireylerin gelişimlerini devam ettirmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye meraklı olacakları yorumu yapılabilir. Bireylerin anne babalarının yetiştirme tarzı demokratik tutumdan uzaklaştığında ve bireylerin akademik yeteneklerine dair inançları azaldığında, diğerlerinden yetenekli olduklarını ispatlamaya çalışma ya da yetersizliklerini gizlemeye yönelik eğilimleri olacağı söylenebilir.

Anne babalar çoğunlukla, çocuklarının öğrenmeye doğal bir isteklerinin olmasını tercih etmektedirler (Bolat, 2016). Ebeveynler tutumlarının, çocuklarının istedik ya da istenmedik öğrenme amaçlarının oluşumunda etkili olduğunu bildiklerinde, sağlıklı olan tutumu benimseme konusunda çabalayabilirler. Bunu sağlamak için, okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik servislerince yapılacak ebeveyn eğitimlerinde bu araştırmanın sonuçlarına da yer verilebilir. Ebeveynler ayrıca, çocuklarının uyumlu başarı yönelimlerine sahip olmaları adına, onların yetkinlik beklentilerini desteklemeleri gerektiği ve tutumların bu destekte önemli bir yer tuttuğu konusunda bilgilendirilmelidir.

Günümüz eğitim yaşantısında öğrencilerin ağırlıklı olarak rekabetçi bir tavır sergilediklerini söylemek mümkündür. Rekabet duygusu yoğun olan öğrenciler, istedikleri başarıya ulaşma konusunda işler yolunda gitmediğinde, bununla başa çıkma konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada öğrencilerin, sağlıklı başarı amaçlarına sahip olmaları önemlidir. Uyumlu başarı yöne-

limlerine sahip olmada, yetkinlik beklentilerinin gerçekçi ve istenilen düzeyde olmasının katkısı görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, başta ebeveynler olmak üzere, çocukların eğitiminde yer alan tüm paydaşlar, yetkinlik beklentilerini destekleme konusunda sorumluluk hissetmelidir.

KAYNAKÇA

- Adie, J. W., Duda, J. L., ve Ntoumanis, N. (2010). Achievement goals, competition appraisals, and the well-and ill-being of elite youth soccer players over two competitive seasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(4), 555-579.
- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Arslan, S., ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Ateş, B. (2016). Lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 185-194.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In *Preventing AIDS* (pp. 25-59). Springer, Boston, MA.
- Baron, R. M., ve 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.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul.
- Burger, J., M. (2006). *Kişilik*. Çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu. İstanbul, Kaknüs Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., ve diğerleri. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav

kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.

Çelikkaleli, Ö. Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B.(2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62-72.

Dweck, C. S., ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.

Elliot, E., ve Dweck, C. S. (1988). An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

Elliot, A. J., ve McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.

Elliot, A. J., ve Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(3), 613.

Gazel, M. (2019). Ana baba tutumlarının başarı yönelimlerini yordamasında otomatik düşüncelerin aracı rolü. *Yüksek lisans tezi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel

Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kline, R. B. (2011). *Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling*. na.

Kuzgun, Y. (1972). Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuzgun, Y., ve Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana Baba Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., ve Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of educational psychology*, 80(4), 514.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Odacı, H., Çelik, Ç. B., ve Çıkrıkci, Ö. (2016). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39).
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Tutaş, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Öğr. Gör. Kıvanç UZUN**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
E- Posta : kuzun@mehmetakif.edu.tr

ID 0000-0002-6816-1789

**Uzm. Psk. Dan. Osman GÖNÜLTAŞ**Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
E- Posta : ogonultasmlt@gmail.com

ID 0000-0003-1904-5121

Psk. Dan. Muhammed Süleyman AKINMEB, Isparta, Türkiye
E- Posta : msuleymanakin@gmail.com

ID 0000-0003-0220-7606



Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 26.05.2020
Kabul/Accepted : 17.06.2020

Research Paper

Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akılcı Olmayan İnançlar

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin aleksitimi düzeylerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançlar tarafından ne derecede yordandığının belirlemesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında, Muğla ilinin Bodrum ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 626 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 15.12'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; Güleç ve diğerleri (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20); Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12) ve Türküm, Balkaya ve Balkaya (2005) tarafından lise öğrencilerine uyarlanan Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-EF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin saptanması için pearson korelasyon katsayısı analizi ile hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi ve farklılıkların tespitine ilişkin analiz için ise ilişkisiz örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin, aleksitimi düzeylerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançlar tarafından pozitif yönde anlamlı şekilde yordandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ergenlerin aleksitimi düzeylerinin, akademik ortalama, algılanan sosyoekonomik düzey ve aile yapısına göre anlamlı olarak farklılaştığı; ancak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Aleksitimi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Akılcı Olmayan İnançlar, Ergenler, Lise Öğrencileri*

Intolerance of Uncertainty and Irrational Beliefs as Predictors of Alexithymia Levels of Adolescents

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine to what extent the alexithymia levels of adolescents are predicted by intolerance of uncertainty and irrational beliefs. The study group of the research consists of 626 students studying in secondary education institutions in Bodrum district of Muğla province in 2019-2020 academic year. The mean age of the study group is 15.12. Personal information form developed by the researchers, the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) adapted to Turkish by Güleç ve diğerleri (2009), the Uncertainty Intolerance Scale (UIS-12) adapted to Turkish by Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014), and Irrational Belief Scale-Adolescent Form (IBS-AF) adapted to high school students by Türküm, Balkaya and Balkaya (2005) were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, pearson correlation coefficient analysis and hierarchical multiple linear regression analysis were used to determine the relationship between the variables, and unilateral variance analysis (ANOVA) with unrelated samples t-test for analysis of the differences. In the conclusion of the research it was found that the alexithymia levels of adolescents was significantly predicted in a positive way by the intolerance of uncertainty and irrational beliefs. In addition, the adolescents' alexithymia levels differ significantly according to academic average, perceived socio-economic level and family structure; however, it was determined that there was no significant difference in gender and grade level. The findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions for future research were made.

Keywords: *Alexithymia, Intolerance of Uncertainty, Irrational Beliefs, Adolescents, High School Students*

GİRİŞ

Her birey sosyal yaşamında diğer insanlarla iletişim kurarak onları anlamaya çalışmaktadır. İnsanların biyolojik, psikolojik ve toplumsal yönleri olduğu dikkate alındığında kişilerarası ilişkilerde duygu, düşünce ve davranışlar önem kazanmaktadır (Yalçın ve Hamarta, 2013). Bireyin sosyal yaşamında çevresi ile sağlıklı ilişki kurmasında duygu, düşünce, davranış ve fizyolojik tepkileri bir bütün olarak işlev görmektedir. Bu işlevin bozulması durumunda sosyal varlık olarak uyum arayışında olan insan için bir tehdit oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmadaki bütünlüğü sağlayan en önemli unsurlardan biri iç dünyamızı yansıtan duygularımızdır. Çünkü duygular yaşamın tümünü etkileyebilecek özelliğe ve öneme sahiptir (Koçak, 2002).

Bireyin yaşadığı içsel ve dışsal tecrübeler neticesinde, olumlu veya olumsuz duygular gelişir (Salovey ve Mayer, 1990). Dökmen'e (2001) göre "duygular, kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri ile oluşan fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantılardır." Duygular yaşamla birlikte başlar, yaşam boyu gelişir ve zenginleşir. Yaşanılan olaylar karşısında hiçbir duygusal tepki veremeyen bireylerin, ruhsal açıdan sağlıklı olduğu söylenebilir (Köknel, 2005). Duygular bireyin problem çözme, uyum sağlama gibi zihinsel becerilerini kimi zaman engelleyici kimi zaman da güçlendirici bir role sahiptir (Goleman, 2010). Bireylerin yaşamında bu denli öneme ve işleve sahip olan duyguların farkında olunması ve ifade edebilmesi, insanlık tarihi boyunca önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun neticesi olarak da aleksitimi kavramı alanyazında kullanılmaya başlanmıştır (Koçak, 2005).

Aleksitimi, çeşitli psikosomatik hastalarda ve tıbbi olarak sağlıklı bireylerde de görülen bazı psikolojik özellikleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Shipko, 1982). Aleksitimi duyguları tanımlama, anlama ya da tarif etme yetersizliği sonucu oluşan genel bir duygu düzenleme eksikliğidir (Taylor, 2000). Aleksitimi genellikle bireylerin duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve düzenleme-deki bilişsel ve duygusal güçlüklerdir (Montebarocci, Codispoti, Baldaro ve Rossi, 2004). Başka bir tanımda ise aleksitimi, çocukların ve yetişkinlerin sosyal ilişkilerinde; duygularını tanımlamalarını ve ifade etmelerini zorlaştıran, bilişsel ve duygusal iletişim bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Way, Yelsma, Van-Meter ve Black-Pond, 2007).

Aleksitimi özelliği gösteren bireylerin en belirgin özellikleri, duygularını fark etme ve ifade etmede güçlük çekmeleridir. Başka bir dünyadan gelmiş gibi görünen aleksitimik bireyler, duygusal işlevlerinde ve sosyal yaşamlarında kişilerarası ilişkilerinde güçlük çekerler. Başka bir ifadeyle duygu ve düşünce arasında bağ kurup bunları ifade etme konusunda sorun yaşarlar. Aleksitimik bireyler duygularını basit kelimelerle veya bedensel tepkiler şeklinde ifade etme eğilimindedirler (Sifneos 1988; Yurt, 2006). Bu durum bireylerin hem kendi iç dünyasında hem de kişilerarası ilişkilerinde çatışmalar ve zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır (Atasoy, 2002; Besharat, 2010; Şaşıoğlu, Gürol ve Tosun, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, aleksitimi ile belirsizliğin birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülmekte-

dir (Berrocal, Pennato ve Bernini, 2009; Abbate-Daga, Quaranta, Marzola, Amianto ve Fassino, 2015; Yıldız ve Güllü, 2018). Belirsizlik, insan hayatının birçok alanında karşılaşılan bir durumdur. Belirsizlik, genellikle tehlikeli, stres verici ve kaçınılması gereken bir durum olarak algılanmakta ve kişilerin bilişlerini, duygu ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Armutlu, 2019). Kişisel bir özellik olarak kabul edilen belirsizliğe tahammülsüzlük ise belirsizliğin çağrışımları ve sonuçları ile ilgili olumsuz inançlarla kendini göstermektedir ve belirsiz durumların olumsuz olarak algılanmasında önemli bir etkidir (Belge, 2019). Koerner ve Dugas'a (2008) göre ise belirsizliğe tahammülsüzlük, sürekli endişe halinin ve belirsiz durumları olumsuz bir şekilde yorumlama eğiliminin önemli bir yordayıcısıdır.

Belirsizliğe tahammülsüzlük, yüksek tehdit algısı ve hatalı değerlendirmelerin eşlik ettiği önyargılardan oluşan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepki olarak tanımlanmaktadır (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur, 1994). Dugas, Buhr ve Ladouceur (2004) ise belirsizliğe tahammülsüzlüğü belirsiz durumlara ve olaylara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak olumsuz tepki vermeye yatkınlık olarak tanımlamıştır. Duygusal başa çıkma gücüyle ilişkili olan belirsizliğe tahammülsüzlük, belirsiz durum ve bu durumla ilgili çağrışımları ve olası sonuçları hakkında olumsuz düşünceler sergileme eğilimidir (Koerner ve Dugas, 2008; Birrell, Meares, Wilkinson ve Freeston, 2011).

Alanyazın incelendiğinde, aleksitimi ile ilişkili olduğu düşünülen diğer bir kavramın da akılcı olmayan inançlar olduğu görülmektedir (Culhane ve Watson, 2003; Zakiei, Karami, Alikhani, Ghasemi ve Rajabi-Gilan, 2014). Akılcı olmayan inançlar katı, gerçeklik ile tutarsız, mantıkdışı ve bireyi amaç ve hedeflerinden uzaklaştıran inançlardır (Ağır, 2007). Ellis'e (1995) göre akılcı olmayan inançlar, insanların yaşamlarını sürdürmelerini, mutlu bireyler olmalarını ve hedeflerine ulaşmalarını engelleyen inançlardır. İnsanlar doğumlarından itibaren hem akılcı ve mantıklı düşünme hem de çarpık ve işlevsel olmayan düşünmeye ilişkin gizil güce sahiptir.

Akılcı olmayan inançların sıklıkla ortaya çıkması, bireyin psikolojik bozukluklara daha duyarlı hale gelmesine sebep olmaktadır (Sharf, 2014). Akılcı olmayan inançlar, bireylerin günlük yaşamında yanlış algılamalara sebep olup bireylerin hem duyguları hem de eylemlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra yanlış yorumlama ve genellemeyi de içeren getiren akılcı olmayan inançlar, bireyin yaşamında birçok önemli seçime de etkileyebilmektedir (Erdem, 2006). Dryden ve Yankura'ya (1992) göre akılcı olmayan inançlar bir gerçeklik üzerine kurulu olmadıkları için gerçekler ile desteklenememektedirler.

Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde aleksitimi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalara (Berrocal ve diğ., 2009; Abbate-Daga ve diğ., 2015; Yıldız ve Güllü, 2018) az sayıda da olsa rastlamak mümkündür. Diğer taraftan benzer şekilde aleksitimi ile akılcı olmayan inanç-

ları birlikte ele alan sınırlı sayıda da olsa araştırmaların olduğu görülmüştür (Culhane ve Watson, 2003; Zakiei ve diğ., 2014). Alanyazında aleksitimi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançların; kaygı (Durak-Batıgün ve Büyükaşahin, 2008; Yüksel, 2014), sosyal kaygı (Davison ve Zigelboim, 1987; Boelen ve Reijntjes, 2009), somatizasyon (Dubey, Pandey ve Mishra, 2010; Baylan, 2019), depresyon (Dubey ve diğ., 2010; Buschmann, Horn, Blankenship, Garcia ve Bohan, 2017; Durak-Batıgün ve Büyükaşahin, 2008; Belge, 2019), obsesif kompulsif bozukluk (Gentes ve Ruscio, 2011) ve anksiyete (Tolin-David, Worhunsky ve Maltby, 2006; Dubey ve diğ., 2010; Buschmann ve diğ., 2017; Belge, 2019) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göz önüne alındığında aleksitimi ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançların arasında yakın bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazındaki araştırmalarda da görüldüğü gibi, aleksitimi ile belirsizliğe tahammülsüzlük (Berrocal ve diğ., 2009; Abbate-Daga ve diğ., 2015; Yıldız ve Güllü, 2018) ve akılcı olmayan inançları (Culhane ve Watson, 2003; Zakiei ve diğ., 2014) ayrı ayrı konu alan araştırmaların yapılmasına rağmen; aleksitimi ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançları birlikte ele alan ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın, aleksitimi kavramının tanımlanması ve yapısının belirlenmesi hususunda alanyazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin aleksitimi düzeylerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançlar tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesi ve ergenlerin aleksitimi düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, algılanan sosyoekonomik düzey ve aile yapısına göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin aleksitimi düzeyleri, belirsizliğe tahammülsüzlükleri ve akılcı olmayan inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançları, aleksitimi düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
3. Ergenlerin aleksitimi düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, algılanan sosyoekonomik düzey ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma Muğla'nın Bodrum ilçesinde bulunan liselerde öğrenim görmekte olan ergenlerin; aleksitimi düzeylerinin, belirsizliğe tahammülsüzlükleri ve akılcı olmayan inançları bakımından incelenebilmesi için ilişkisel tarama modeline göre kurgulanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıda değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini ve bu değişimin oranını ortaya çıkarmayı amaçlayan nicel bir araştırma modelidir (Karasar, 2011). Ayrıca ergenlerin demografik

değişkenlerine göre aleksitimi düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için nedensel karşılaştırma araştırması modeli kullanılmıştır. Koşullara ve katılımcılara herhangi bir müdahale edilmeksizin, insan gruplarının aralarındaki farklılığın nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara nedensel karşılaştırma araştırmaları denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırma desenini güçlendirmek amacıyla yöntemde çeşitleme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar 2019-2020 eğitim ve öğretim döneminde, Muğla'nın Bodrum ilçesindeki liselerde öğrenim görmekte olan ve yaş ortalaması 15.12 olan 626 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken seçkisiz olan örnekleme metotlarından tabakalı örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme metodu, evrende yer alan daha küçük grupları belirlemeyi ve bu alt grupların, evrenin büyüklüğüne oranıyla ölçülü olarak örneklem içerisinde temsil edilmesini sağlayan bir örnekleme metodudur (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Öğrencilerin araştırmaya katılmaları hususunda gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	335	53.50
	Erkek	291	46.50
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	244	39.00
	10.sınıf	119	19.00
	11.sınıf	142	22.70
	12.sınıf	121	19.30
Akademik Ortalama	49 ve altı	37	4.50
	50-69 arasında	231	36.90
	70-84 arasında	256	42.30
	85 ve üstü	102	16.30
SED	Yoksul	49	7.80
	Orta	283	45.20
	İyi	294	47.00
Aile Yapısı	Anne-baba birlikte	525	83.90
	Anne-baba ayrı	69	11.00
	Anne ve/veya baba ölü	32	6.10
Toplam Öğrenci Sayısı		626	100.00

Tablo-1'e bakıldığında örnekleme de yer alan katılımcıların %53.50'sinin (n=335) kadın, %46.50'sinin (n=291) ise erkek ergenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların %39.00'u (n=244) 9.sınıf, %19.00'u (n=119) 10.sınıf, %22.70'i (n=142) 11.sınıf ve %19.30'u (n=121) ise 12.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %4.50'si (n=37) 49 ve altında, %36.90'ı (n=231) 50-69 arasında, %42.30'u (n=256) 70-84 arasında ve %16.30'u (n=102) ise 85 ve üstü akademik

not ortalamasına sahiptir. Araştırmaya katılanların %7.80'i (n=49) yoksul, %45.20'si (n=283) orta ve %47.00'si (n=294) ise iyi olarak sosyoekonomik düzeylerini değerlendirmektedirler. Katılımcıların %83.90'ının (n=525) anne-babası birlikte, %11.00'ünün (n=69) anne-babası ayrı ve %6.10'unun (n=32) ise anne ve/veya babası vefat etmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanılabilmesi için demografik bilgi formu, Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20), Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12) ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği - Ergen Formu (AOİÖ-EF) kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu.

Katılımcı olan ergenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgi toplayabilmek için araştırmacılarca demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Demografik bilgi formunun içerisinde ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, sosyoekonomik düzey ve aile yapısı gibi bilgileri bulunmaktadır.

Toronto aleksitimi ölçeği (TAÖ-20).

TAÖ-20, Bagby, Parker ve Taylor (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlanması Güleç ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 20 madde ve 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireyin aleksitimi düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır (duygularını tanıma zorluğu, duygularını ifade etme zorluğu ve dışa vuruk düşünme) ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %34.90'ını açıklamaktadır. TAÖ-20'nin genel iç tutarlık katsayısı .78'dir (Güleç ve diğ., 2009). Bu araştırma kapsamında cronbach alfa iç tutarlık katsayı, ölçeğin bütünü için .82 olarak bulunmuştur.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12).

BTÖ-12, Carleton, Norton ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlanması Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 12 madde ve 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireyin belirsizliğe tahammülsüzlüğünün arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır (ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı) ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %78.57'sini açıklamaktadır. BTÖ-12'nin genel iç tutarlık katsayısı .88'dir (Sarıçam ve diğ., 2014). Bu araştırma kapsamında cronbach alfa iç tutarlık katsayı, ölçeğin bütünü için .84 olarak bulunmuştur.

Akılcı olmayan inanç ölçeği-ergen formu (AOİÖ-EF).

AOİÖ-EF, Türküm (2003) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ölçeğin lise öğrencilerine uyarlanması Türküm, Balkaya ve Balkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 16 madde ve 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireyin akılcı olmayan inançlarının arttığına işaret etmektedir. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır ve ölçekten

toplam puan alınabilmektedir. Ölçek toplam varyansın %51.30'unu açıklamaktadır. AOİÖ-EF'nin genel iç tutarlık katsayısı .70'dir (Türküm ve diğ., 2005). Bu araştırma kapsamında cronbach alfa iç tutarlık katsayı, ölçeğin bütünü için .77 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmanın sağlıklı olarak yürütülebilmesi için Bodrum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ve kullanılan ölçeklerin fikir hakkı sahibinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma izninin alınmasından itibaren başlayan araştırma süreci boyunca yayın etiğinden kesinlikle taviz verilmiştir. Daha sonra verilerin toplanabilmesi için araştırmacılar, örnekleme yer alan okullara bizzat gitmiştir. Araştırmacılar verilerin toplanacağı her bir sınıfa ayrı ayrı girmiş, öğrencilere araştırmanın içeriği ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğrencilerden gönüllülüğe esas olarak, araştırmaya katılmayı kabul edenlerden bilgilendirilmiş onam formları yazılı olarak alınmıştır. Daha sonra uygulama formları katılımcı öğrencilerce doldurulmuştur. Öğrenciler tarafından ölçeklerin doldurulması 30 dakikalık bir zaman almıştır. Araştırmacılara teslim edilmiş olan uygulama formları kontrol edilmiş ve ölçeklerin eksik olarak doldurulduğu tespit edilen uygulama formları araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle toplanan veriler SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Daha sonra veri setinde aykırı değer incelemesi yapılmış ancak belirlenen olası değer aralığının dışında herhangi bir değere rastlanılmamıştır.

Daha sonra veri setindeki kayıp değerlerin dağılımı ve oranları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda kayıp değerlerin rastgele dağıldığı ve toplam kayıp veri oranının %5'den az olduğu (Little, 1988) tespit edilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanmasından sonra Beklenti Maksimizasyonu (EM) yöntemi (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007) ile kayıp değer ataması yapılmıştır.

Veri setinde tek değişkenli uç değer incelemesi için z puanı ve çok değişkenli uç değer incelemesi için ise Mahalonobis uzaklık katsayısı (Tabachnick ve diğ., 2007) analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda veri setinde yer alan değerlerin tek başına veya birlikte uç değer ifade etmedikleri anlaşılmıştır.

Verilerin normal dağılım sayılına uyup uymadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının tüm veriler için -1.0 ile +1.0 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak verilerin normal dağıldığı ve bundan dolayı verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılabilmesi (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2011) anlaşılmıştır.

Veri setinde çoklu bağlantı probleminin olup olmadığının kontrol edilebilmesi için değişkenlerin arasındaki basit (ikili) korelasyonlara bakılmıştır. Yapılan analiz sonrasında değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin, referans değer olan .90'dan (Büyüköztürk ve diğ., 2011) küçük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle değişkenlerin arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı ifade edilebilir.

Yapılan işlemler sonucunda veri setinin, regresyon analizi yapılabilmesi için gereken parametrik değerleri karşıladığı tespit edilmiştir. Daha sonra araştırma sorularına cevap bulmak adına: Değişkenlerin arasında var olduğu düşünülen ilişkiyi ortaya çıkarmak için pearson korelasyon katsayısı analizi; ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlüklerinin ve akılcı olmayan inançlarının aleksitimi düzeylerini ne derece yordadığını ortaya koyabilmek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca farklılıkların tespit edilebilmesine yönelik analiz için ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve Tukey testinden yararlanılarak farklılıkların kaynağı (Büyüköztürk, 2014) tespit edilmiştir. Tüm bu istatistiksel işlemlerde SPSS 20.0 programından faydalanılmış ve .05 anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlüklerinin ve akılcı olmayan inançlarının aleksitimi düzeylerini ne derece yordadığını tespit edebilmek adına hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılması planlanmıştır. Regresyon analizinin yapılmasından önce bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasında oluşabilecek çoklu bağlantı sorununun belirlenebilmesi için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ulaşılan bulgular Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	\bar{x}	S	1	2	3
1.Aleksitimi	55.97	11.23	1	.422**	.324**
2.Belirsizliğe Tahammülsüzlük	41.38	8.96		1	.406**
3.Akılcı Olmayan İnançlar	61.40	9.16			1

**p<.01

Tablo-2'ye göre ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ($r=.422$, $p<.01$) ve akılcı olmayan inanç ($r=.324$, $p<.01$) düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca Tablo-2 incelendiğinde bu ilişkilerin .90'dan küçük olduğu yani kurgulanan modelde çoklu bağlantı sorunu yaratacak seviyede olmadığı (Büyüköztürk ve diğ., 2011) ve ilişkilerin orta düzeyde olduğu ($.30<r<.70$) anlaşılmaktadır.

Ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançlarının, aleksitimi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek adına yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal reg-

resyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo-3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Aleksitiminin Yordayıcıları Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Akılcı Olmayan İnançlara İlişkin Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	SHB	β	T	p	ΔR^2	R ²	F	P
1. Model	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	.312	.084	.285	5.746	.000	.181	.181	21.122**	.000
2. Model	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	.278	.072	.224	4.239	.000	.132	.313	18.506**	.000
	Akılcı Olmayan İnançlar	.206	.093	.185	3.865	.000				

**p<.01

Tablo-3'te görülen hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inanç değişkenleri hep birlikte, ergenlerin aleksitimi düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta ve regresyon için kurgulanmış olan modelin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($R=.376$, $R^2=.313$, $F_{(2,623)}=18.506$, $p<.01$). Kurgulanan regresyon modelinde belirtilen tüm bu değişkenler, ergenlerin aleksitimi düzeyleri üzerinde büyük etki ($R^2>.26$) değerine sahiptir (Cohen, 1988).

Tablo-3 incelendiğinde modele ilk olarak; belirsizliğe tahammülsüzlük değişkeninin girmekte olduğu görülmektedir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, ergenlerin aleksitimi düzeylerinin %18.10'unu açıklamaktadır. İkinci adımda ise modele ek olarak, akılcı olmayan inançlar değişkeninin dâhil olduğu görülmektedir. Bu adımda belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançlar değişkenleri hep birlikte ergenlerin aleksitimi düzeylerinin %31.30'unu açıklamaktadır. Elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; belirsizliğe tahammülsüzlüğün ($t=4.239$) ve akılcı olmayan inançların ($t=3.865$), ergenlerin aleksitimi düzeyleri üzerinde pozitif yönde anlamlı birer yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı olan değişkenlerin, ergenlerin aleksitimi düzeyleri üzerindeki görelî önem sırası; belirsizliğe tahammülsüzlük ($\beta=.224$) ve akılcı olmayan inançlar ($\beta=.185$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inanç düzeyleri arttıkça; aleksitimi düzeylerinin de buna bağlı olarak artmakta olduğu söylenebilir.

Ergenlerin cinsiyet değişkeni açısından aleksitimi düzeyleri arasında yer alan farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ergenlerin Cinsiyet Açısından Aleksitimi Puanlarının İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Aleksitimi	Kadın	335	55.64	11.64	624	-.799	.42
	Erkek	291	56.36	10.75			

Tablo-4'te görüldüğü üzere kadın ve erkek ergenlerin aleksitimi puanları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($t_{(624)} = -.799, p > .05$). Bu sonuç kadın ergenlerin aleksitimi puan ortalamaları ($\bar{x} = 55.64, ss = 11.64$) ile erkek ergenlerin aleksitimi puan ortalamalarının ($\bar{x} = 56.36, ss = 10.75$) birbirlerine çok yakın seviyede olmalarından kaynaklanmıştır olabilir.

Ergenlerin sınıf düzeylerine göre aleksitimi puanları arasında yer alan farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Aleksitimi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Aleksitimi	9.sınıf (A)	244	55.95	11.57	.361	.78	Yok
	10.sınıf (B)	119	55.13	11.48			
	11.sınıf (C)	142	56.22	10.83			
	12.sınıf (D)	121	56.57	10.86			

Tablo-5'te görüldüğü üzere ergenlerin aleksitimi puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($F_{(3,622)} = .361, p > .05$). Bu sonucun, ergenlerin sınıf düzeyleri fark etmeksizin sahip oldukları aleksitimi puan ortalamalarının, birbirine çok yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ergenlerin akademik not ortalamalarına göre aleksitimi puanları arasında yer alan farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ergenlerin Akademik Not Ortalamalarına Göre Aleksitimi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Not Ortalaması	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Aleksitimi	49 ve altı (A)	37	59.51	8.79	4.222**	.00	A-D
	50-69 arasında (B)	231	56.77	10.97			
	70-84 arasında (C)	256	56.07	11.15			
	85 ve üstü (D)	102	52.74	12.07			

**p<.01

Tablo-6 incelendiğinde ergenlerin akademik not ortalamaları ile aleksitimi puanları arasında bulunan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3,622)}=4.222, p<.01$). Tablo-6'ya göre akademik not ortalaması 49 ve altında olan ergenlerin, akademik not ortalaması 85 ve üstünde olan ergenlere oranla aleksitimi seviyelerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre aleksitimi puanları arasında yer alan farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo 7: Ergenlerin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Aleksitimi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	SED	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Aleksitimi	Yoksul (A)	49	60.00	9.39	2.704**	.03	A-B
	Orta (B)	283	56.47	11.48			A-C
	İyi (C)	294	54.85	10.76			B-C

* $p<.05$

Tablo-7'ye bakıldığında ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik durumları ile aleksitimi puanları arasında bulunan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(4,621)}=2.704, p<.05$). Tablo-7 incelendiğinde sosyoekonomik düzeyini düşük olarak tanımlayan ergenlerin, sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak tanımlayan ergenlere göre daha yüksek aleksitimi puanlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ergenlerin aile yapılarına göre aleksitimi puanları arasında yer alan farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo-8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ergenlerin Aile Yapılarına Göre Aleksitimi Puanlarının İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Aile Yapısı	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Aleksitimi	Anne-baba birlikte (A)	525	58.14	11.01	2.197**	.04	A-B
	Anne-baba ayrı (B)	69	55.85	12.66			
	Anne ve/veya baba ölü (C)	32	55.05	10.80			

* $p<.05$

Tablo-8'de görüldüğü üzere ergenlerin aile yapıları ile aleksitimi puanları arasında bulunan farkın, istatistiksel açıdan anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($F_{(4,621)}=2.197, p<.05$). Tablo-8'e bakıldığında anne-babası birlikte olan ergenlerin, anne-babası ayrı yaşayan ergenlere göre daha yüksek aleksitimi

düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA

Aleksitimi, bireylerin duygularını yaşama ve ifade etme biçimlerini etkileyen bir duygulanım bozukluğudur (Yalçın ve Hamarta, 2013). Son yıllarda aleksitiminin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmaların sayısında artış gözlenmektedir. Bu çalışmada da lise çağındaki ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca ergenlerin aleksitimi düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalamaları, algılanan sosyoekonomik durum ve aile yapılarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Ergenlerin aleksitimi düzeylerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançları açısından ne derece yordandığını incelenmeyi amaçlayan bu çalışmada; belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin, ergenlerin aleksitimi düzeylerini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inanç düzeyleri arttıkça; aleksitimi düzeylerinin de buna bağlı olarak artmakta olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ergenlerin aleksitimi düzeylerinin yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inançların birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bu bakımdan özgün bir çalışmadır. Fakat aleksitimi ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi ile akılcı olmayan inançların birlikte incelendiği sınırlı sayıda da olsa araştırmalar bulunmaktadır. Abbatte-Daga ve diğerlerine (2015) göre aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlük; duygusal başa çıkma zorluklarını açıklayan, sosyal ve duygusal işleme becerilerini etkileyen faktörlerdir. Yıldız ve Güllü (2018), Yıldız ve Güllü (2019) üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmalarda, aleksitimi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Hem aleksitimi hem de belirsizliğe tahammülsüzlük, ruh sağlığı ve uyumlu işlevsellik açısından problem yaratan durumlardır (Yıldız ve Güllü, 2018). Ayrıca Zakiei ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada aleksitimi ve akılcı olmayan inançlar arasında pozitif ilişki olduğu ve her ikisinin de ruhsal bozukluklarda önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Culhane ve Watson'a (2003) göre ise aleksitimi ve akılcı olmayan inançlar, duygusal bozukluğun önemli birer yordayıcıları olarak gösterilmektedir.

Cinsiyete göre ergenlerin aleksitimi puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin hemen hemen her alanda ortadan kaybolduğu günümüzde, cinsiyetin aleksitimi düzeyi üzerinde belirleyici bir değişken olmaması doğal karşılanabilir. Atasayar (2011), Özgül (2017), Sevindi (2017) ve Kuyucu (2018) ergenlerle yaptıkları çalışmalarda; Ünal (2004), Aktay (2014) Kahramanol (2016), Uzun (2016) ve Yüksel (2019) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda; Gürkan (1995), Joukamaa, Saarijarvi, Muuriaisniemi ve Salokangas (1996) yetişkinlerle yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından aleksitimi düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte aleksitimi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Honkalampi, Hintikka, Saarinen, Lehtonen ve Viinamaki,

2000; Montebanocci ve diğ., 2004; Mattila, Salminen, Nummi ve Joukamaa, 2006). Alanyazında ortaya çıkan bu muğlaklığın genelde kültürden, özelde ise örneklemeden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ergenlerin aleksitimi puanlarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Lise öğreniminin tüm sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin, aleksitimi düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Duyguları tanıma ve anlamlandırma konusunda zorlukların yaşanması, sadece ergenlik dönemine özgü bir durum olmaktan öte tüm yaş gruplarında karşılaşılabilen yaygın bir durumdur. Bu bağlamda aleksitimi puanlarının ergenlerin sınıf düzeyleri arasında farklılaşmaması doğal karşılanabilir. Kuyucu (2018) ergenlerle yaptığı çalışmada, Uzun (2016) ve Yüksel (2019) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda; araştırma bulgularına paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte Yıldız (2013) ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, çocukların sınıf düzeyleri ile aleksitimi puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ileri sürmüştür.

Araştırma çerçevesinde ergenlerin akademik ortalamaları ile aleksitimi puanları arasında bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Akademik ortalaması 49 ve altında olan ergenlerin, akademik ortalaması 85 ve üstünde olan ergenlere göre aleksitimi düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okulda başarılı olabilmek için öğrencilerin planlı bir şekilde yaşamaları gerekmektedir. Öğrencilerden genelde akademik olarak yüksek puan alabilmek için sistemli çalışmalarına taviz vermeden devam etmesi ve kendini birçok alanda geliştirmesi beklenir. Böylece öğrencilerin duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak daha iyi gelişim göstereceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendini geliştirmesi, onların duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmelerine katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda da akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin aleksitimi düzeyleri düşerken, akademik ortalaması düşük öğrencilerin ise aleksitimi düzeyleri yükselmiş olabilir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak; Yıldız'ın (2013) çocuklar ve Atasayar'ın (2011) ergenler örnekleminde yaptığı çalışmalar örnek gösterilebilir. Bunların yanında Kokkonen, Karvonen, Veijola, Läksy ve Jokelainen (2001), Mattila ve diğerleri de (2006) yaptıkları çalışmalarda aleksitiminin düşük eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmaları gösterilebilir.

Araştırmada ergenlerin algıladıkları sosyoekonomik durumları ile aleksitimi puanları arasında bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Sosyoekonomik düzeyini düşük olarak tanımlayan ergenlerin, sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak tanımlayan ergenlere göre daha yüksek aleksitimi puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ergenlik döneminde öğrencilerde birçok gelişimsel değişiklikler görülmektedir. Öğrenciler bu dönemde daha fazla yalnız kalma eğilimi içerisinde olabilmektedir. Bununla birlikte ergenlerin sosyoekonomik durumunun iyi olmasının, çevresiyle sosyalleşmesine ve kendini daha rahat ifade etmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu kapsamda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri düşerken, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ergenlerin ise aleksitimi düzeyleri artabilir. Özgül (2017) ve Atasayar (2011) ergenler, Türk (1992) üniversite öğrencileri, Gürkan (1995) yetişkinler örnekle-

lerinde yaptıkları araştırmalarda, benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca Kokkonen ve diğerleri (2001) aleksitiminin yüksek olmasını, gelir düzeyinin düşük olması ile ilişkili bulmuşlardır. Bununla birlikte araştırma bulgusuna aykırı olarak; Yıldız (2013) ve Yüksel (2019) yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik durumları ile aleksitimi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını elde etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise ergenlerin aile yapıları ile aleksitimi puanları arasında bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucudur. Anne-babası birlikte olan ergenlerin, anne-babası ayrı olan ergenlere göre daha yüksek aleksitimi düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanılmamıştır. Erden (2005) ergenler ve Aktay (2014) üniversite öğrencileri örnekleminde yaptığı araştırmalarda; anne-babası boşanmış olan ergenlerin, anne-babası birlikte olanlara göre daha yüksek aleksitimi düzeyine sahip olduğunu ifade ederken; Kuyucu (2018) ergenlerle ve Uzun (2016) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise aile yapıları ile aleksitimi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, aile yapıları ile aleksitimi puanları arasında anlamlı bir farkın olması, araştırmanın örnekleminde kaynaklanmış olabilir. Muğla'nın Bodrum ilçesindeki boşanma oranlarının yüksek olmasının ve bundan dolayı birçok öğrencinin ebeveynlerinden sadece biri ile yaşamak zorunda olması da böyle bir olasılığı akla getirmektedir. Anne-babası ayrı olan ergenlerin yaşadıkları bu zorlu duygusal durumla başa çıkabilmeleri için öncelikle duygularını tanıma ve anlandırabilme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Ailevi sorunlarının kendi üzerindeki duygusal etkilerini anlamlandıran bir ergen; ancak bu farkındalık ile daha sağlıklı ve yapıcı bir yardım arayışı sürecine girebilir.

SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Araştırma Muğla ilinin Bodrum ilçesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden 626 lise öğrencisinden elde edilen; kişisel bilgi formu, Toronto aleksitimi ölçeği, belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği ve akılcı olmayan inanç ölçeği ile toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Buradaki verilerin, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleriyle oluşması ve araştırmadaki örneklemin tüm lise türlerinden yeterli düzeyde temsil edilememesi çalışmanın sınırlılıklarıdır. Ayrıca bu araştırma öğrencilerin yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenler açısından da incelenerek yaygın eğitime devam eden öğrenciler ve üniversite öğrencileri daha geniş bir grupta gerçekleştirilebilir.
- Yapılan araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmanın bulguları ileride planlanacak olan yeni araştırmalarda, nitel yöntemler ile zenginleştirilebilir.
- Bu çalışmada ergenlerin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inanç düzeyleri arttıkça; aleksitimi düzeylerinin de buna bağlı olarak artmakta olduğu görülmüştür. Risk grubu öğrenciler okul idaresi, sınıf rehber öğretmenleri ve rehberlik servisi iş birliği ile tespit

edilebilir ve okul psikolojik danışmanları tarafından psikolojik danışma desteği verilebilir.

- Okul psikolojik danışmanları tarafından aleksitimik durumlar gösteren öğrencilerin duygularını tanıma ve ifade edebilme, karar alma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak psikoeğitim çalışmaları yapılabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmelerine, karar alma ve problem çözme becerilerine olanak sağlayabilecek, seminer ve eğitimler düzenlenebilir.

SONUÇ

Araştırma sonucunda ergenlerin, aleksitimi düzeylerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve akılcı olmayan inanç değişkenlerince pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ergenlerin aleksitimi düzeyleri, akademik ortalama, algılanan sosyoekonomik düzey ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermemiştir.

KAYNAKÇA

- Abbate-Daga G., Quaranta M., Marzola E., Amianto F., & Fassino S. (2015). The relationship between alexithymia and intolerance of uncertainty in anorexia nervosa. *Psychopathology*, 48(3), 202–208.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktor Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Armutlu, İ. (2019). *Belirsizliğe tahammülsüzlük, dürtüsellik, ruminasyon ve genel erteleme eğiliminin psikolojik belirtiler ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktay, M. (2014). *Üniversite öğrencilerinde aleksitimi ve depresyonun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atasayar, M. (2011). *Ergenlerin aleksitimik özelliklerinin psikolojik belirtileri ve yaşam doyumları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Atasoy, A. S. (2002). *Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işlemenin (EMDR) üniversite öğrencilerinin aleksitimik özellikleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal Of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Baylan, N. (2019). *Çocukluk çağı travmalarının somatizasyon ile ilişkisinde aleksitiminin aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belge, J. (2019). *Bir grup yetişkinde depresif semptomlar, anksiyete semptomları ve belirsizliğe tabammülsüzlük arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berrocal, C., Pennato, T., & Bernini, O. (2009). Relating coping, fear of uncertainty and alexithymia with psychological distress: The mediating role of experiential avoidance. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 149-159.
- Besharat, M. A. (2010). Relationships of alexithymia with coping styles and interpersonal problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 614-618.
- Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty. *Clinical Psychology Review*, 31, 1198-1208. doi:10.1016/j.cpr.2011.07.009
- Boelen, P. A., & Reijntjes, A. (2009). Intolerance of uncertainty and social anxiety. *Journal Of Anxiety Disorders*, 23(1), 130-135.
- Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E., & Bohan, K. B. (2017). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(2), 137-162. doi:10.1007/s10942-017-0278-y
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short

- version of the intolerance of uncertainty scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Basım). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Culhane, S. E., & Watson, P. J. (2003). Alexithymia, irrational beliefs, and the rational-emotive explanation of emotional disturbance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 21, 57–72.
- Davison, G. C., & Ziglerboim, V. (1987). Irrational beliefs in the articulated thoughts of college students with social anxiety. *Journal of Rational-Emotive Therapy*, 5(4), 238-254.
- Dökmen, Ü. (2001). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak* (4. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dryden, W., & Yankura, J. (1992). *Daring to be myself a case study in rationalemotive therapy*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Dubey, A., Pandey, R., & Mishra, K. (2010). Role of emotion regulation difficulties and positive/negative affectivity in explanation alexithymia-health relationship: An overview. *Indian Journal of Social Science Research*, 7, 20-31.
- Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In R. G. Heimberg, C. L. Turk & D. S. Mennin (Ed.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (ss. 142-163). New York, NY: Guilford Press.
- Durak-Batıgün, A., & Büyükşahin, A. (2008). Aleksitimi: Psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri. *Klinik Psikiyatri*, 11, 105-114.
- Ellis, A. (1995). *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (Mahoney, M. J., Ed.). ABD: Springer Publishing Company.
- Erdem, A. (2006). *Lise öğrencileri için meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, D. (2005). Farklı yetişme koşullarının aleksitimi, depresyon ve psikiyatrik belirtilerle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 60-66.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802. doi:10.1016/0191-8869(94)90048-

- Gentes, E. L., & Ruscio, A. M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology Review, 31*(6), 923-933.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (33.Basım). (B. S. Yüksel, Çev.) . İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çıtak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item Toronto alexithymia scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni, 19*(3), 214-220.
- Gürkan, B. S. (1995). *Aleksitiminin psikiyatri ve hipertansiyon hastalarında ve normal popülasyonda görülme sıklığı ve bunların bazı sosyo-demografik özelliklerle ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Honkalampi, K., Hintikka, J., Saarinen, P., Lehtonen, J., & Viinamaki, H. (2000). Is alexithymia a permanent feature in depressed patients? *Psychotherapy and Psychosomatics, 69*, 303-308. doi:10.1159/000012412
- Joukamaa, M., Saarijarvi, S., Muuriaisniemi, M. L., & Salokangas, R. K. R. (1996). Alexithymia in a normal elderly population. *Comprehensive Psychiatry, 37*, 144-147. doi:10.1016/S0010-440X(96)90576-3
- Kahramanol, B. (2016). *Aleksitimi, öfke ve öfke ifade tarzları ile stresle başa çıkma tarzları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 183-212.
- Koçak, R. (2005). Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(23), 29-45.
- Koerner, N., & Dugas, M. J. (2008). An investigation of appraisals in individuals vulnerable to excessive worry: The role of intolerance of uncertainty. *Cognitive Therapy and Research, 32*, 619-638.

- Kokkonen, P., Karvonen, J. T., Veijola, J., Läksy, K., & Jokelainen, J. (2001). Perceived and sociodemographic correlates of alexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive Psychiatry*, 42(6), 471-476.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuyucu, E. (2018). *Ergenlerdeki aleksitimik özellikler ile kişiler arası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Mattila, A. K., Salminen, J. K., Nummi, T., & Joukamaa, M. (2006). Age is strongly associated with alexithymia in the general population. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 629-635.
- Montebarocci, O., Codispoti, M., Baldaro, B., & Rossi, N. (2004). Adult attachment style and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 499-507. doi:10.1016/s0191-8869(03)00110-7
- Özgül, U. G. (2017). İstanbul ilinde öğrenim gören 15-17 yaş aralığındaki bir grup lise öğrencisinin aleksitimi, ruhsal ve davranışsal sorunlar ile üst biliş özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Sevindi, T. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (N. Voltan-Acar, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Shipko, S. (1982). Alexithymia and somatization. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 37(4), 193-201.

- Sifneos, P. E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect, and creativity. *Psychiatric Clinics of North America*, 11(3), 287-292. doi:10.1016/s0193-953x(18)30480-5
- Şaşoğlu M., Gülol, Ç., & Tosun, A. (2014). Aleksitimi kavramı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 507-527.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics (Vol. 5)*. Boston, MA: Pearson.
- Taylor, J. G. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-142. doi: 10.1177/070674370004500203
- Tolin-David, F., Worhunsky, P., & Maltby, N. (2006). Are “obsessive” beliefs specific to OCD?: A comparison across anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 469-480.
- Türk, M. (1992). Üniversite öğrencilerinde aleksitimik özellikler ile ruh sağlığı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inançlar ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 41-47.
- Türküm, S. A., Balkaya, A., & Balkaya, A. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 77-83.
- Uzun, Ç. (2016). *Klinik olmayan bir örneklemede aleksitimi, bağlanma stilleri ve obsesif kompulsif özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, G. (2004). Bir grup üniversiteli gençte çekingenlik, aleksitimi ve benlik saygısının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7(4), 215-222.
- Way, I., Yelsma, P., Van Meter, A. M., & Black-Pond, C. (2007). Understanding alexithymia and language skills in children: Implications for assessment and intervention. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 38(2), 128-139. doi:10.1044/0161-1461(2007/013)
- Yalçın, S. B., & Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 36-82.

- Yıldız, B. (2013). Çocuklarda maddi değerlere verilen önem ile aleksitimi arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, B., & Güllü, A. (2018). Belirsizliğe tahammülsüzlük ile aleksitimi arasındaki ilişki ve bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(13), 113-131.
- Yıldız, B., & Güllü, A. (2019). Duygu düzenleme süreçleri ve aleksitimi arasındaki ilişkide belirsizliğe tahammülsüzlüğün aracı rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 201-217.
- Yurt, E. (2006). *Şizofreni hastalarında aleksitimi; negatif belirtiler, ilaç yan etkileri, depresyon ve içgörü ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). İstanbul.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütüncü model arayışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Ö. B. (2019). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak aleksitimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zakiei, A., Karami, J., Alikhani, M., Ghasemi, S. R., & Rajabi-Gilan, N. (2014) The relationship between alexithymia, irrational beliefs, positive and negative emotions with mental disorders. *Hormozgan Medical Journal*, 18(5), 392-402.

Ferhat Kardeş

yürüyürü

yürüyürüyürü

yürüyürüyür 

yürüyürüyürü

yürüyürüyürü

yürüyürüyürü

yürüyürümeye

devam et

asla pes etme