

Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

YEAR 2 (June 2020)

VOLUME 2

ISSUE 3

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



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 dergisinde 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 3 - EKİM 2020

VOLUME 2, ISSUE 3 – OCTOBER 2020

Ekim 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 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 HAKEMLERİ/ ISSUE REFEREES

Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Çukurova Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Prof. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Prof. Dr. Galip EKUKLU

Trakya Üniversitesi

Halk Sağlığı

Doç. Dr. Ülken Tunga BABAOĞLU

Abi Evren ÜNİVERSİTESİ

Halk Sağlığı

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET

Marmara Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Hanifi PARLAR

İstanbul Ticaret Üniversitesi

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Aylın ZEKİOĞLU

Celal Bayar Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor

Doç. Dr. Sevcan KARAKOÇ DEMİRKAYA

İstanbul Gelişim Üniversitesi

Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Barış Önen ÜNSALVER

Üsküdar Üniversitesi

Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi Ülfiye ÇELİKKALP

Trakya Üniversitesi

Halk Sağlığı

Dr. Öğr. Üyesi Keşer TARI SELÇUK

Bandırma Üniversitesi

Halk Sağlığı

Dr. Öğr. Üyesi Dalga Derya TEOMAN

Doğuş Üniversitesi

Psikoloji

Öğr. Gör. Dr. Esra BAKİLER

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Hakan KARAŞ

İstanbul Gelişim Üniversitesi

Psikoloji

Dr. Öğr. Üyesi İpek OKKAY

İstanbul Ayvansaray Üniversitesi

Halkla İlişkiler ve Reklamcılık

Dr. Öğr. Üyesi HANİFE AKGÜL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜRKMEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık



HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

EDİTÖRDEN

Değerli Okurlarımız,

Humanistic Perspective'nin 2. cildinin son sayısı ile karşınızda olmanın ve dergimizin birinci yaşını doldurmasının sevincini yaşamaktayız. Sizlere güzel bir haberimiz var. Dergi ekibimiz, yazarlarımız ve hakemlerimizin yoğun emekleri ile ürettikleri ve her biri yazarlarının göz nuru olan çok değerli makalelerimize, bu sayıdan itibaren DOI numarası atayarak onları dijital ortamda da biricikleştireceğimizin müjdesini vermek isterim. Makalelerimize atayacağımız DOI numaralarıyla makalelerimizin daha görünür olmaları ve daha kolay ulaşılabilir olmaları sağlanacaktır.

Bu güzel habere ek olarak yeni dönem için de çalışmalarımıza başladık. Yeni dönemde özellikle etik ilkelerimiz ışığında Yayın Politikamızı da revize ederek yüksek bilimsel standartlar için kollarımızı sıvadık. Özellikle yazarlarımızın makale gönderimlerinde yaşadıkları sorunlara eğilerek yeni makale şablonumuzu geliştirdik. Bu şablon yazarlarımıza, dergimize makale göndermeden önce her konuda rehberlik eden kolaylaştırıcı bir klavuz görevi üstelenecektir.

Yeni dönemde ayrıca Türkçe makaleler için İngilizce Genişletilmiş Özet (Extended Abstract) istenecektir. Genişletilmiş Özet, ilgili konuda küresel ölçekte bir çok okuyucu ve araştırmacıya önemli bir yarar sağlayacak olup uluslararası atıf almayı da kolaylaştıracaktır.

Mevcut sayımız ve yeni dönemimize ilişkin bu gelişmeler ile başladığım sözümü, 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 ederek tamamlamak istiyorum.

Humanistic Perspective'nin son sayısı, bilim dünyasına armağan olsun!

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

- Okul Psikolojik Danışmanlarının Sosyotelist Davranışlarının, Sosyotelizme Maruz Kalma ve Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi..... 219**
The Examination of The Effect of Phubbing Behaviors of School Psychological Counselors on Being Phubbed and Loneliness
- The Relationship between ‘Environmental Attitudes and Behaviors’, and ‘Environmental Sensitivity and Perceived Environmental Risks’ 231**
Çevresel Tutumların ve Çevresel Davranışların, Çevresel Duyarlılık ve Algılanan Çevresel Riskler ile İlişkisi
- Beyin Dalgalarının Depresyon Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi 252**
Investigation of The Effects of Brain Waves on Depression
- Investigation of the Impact of Self-Compassion and Family Support Perception on Parenting Stress in Parents Who Have Children with Learning Disability, Autism Spectrum Disorder and Mental Disability 271**
Öğrenme Güçlüğü, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerde Öz Duyarlılık ve Aile Desteği Algısının Ebeveyn Stresi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
- Roman Çocukları ve Okula Devamsızlıkları: Kırklareli’de Bir Okul Örneği. 283**
Roma Children and Their Absenteeism in Schools: A Case of Kırklareli
- Farklı Cinsel Yönelimlerden Bireylerin Romantik Aşka Dair Söylemleri..... 296**
The Discourses of Individuals From Different Sexual Orientations On Romantic Love
- Beliren ve Genç Yetişkinlerde Koşulsuz Kendini Kabul ve İlişki Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Aracı Rolünün İncelenmesi... 316**
The Investigation of the Mediating Role of Fear of Negative Evaluation in the Relationship Between Unconditional Self-Acceptance and Codependency in Emerging and Young Adults
- Genç Yetişkinlerde Duygusal Zeka, Empati ve Sosyal Beceri Düzeyi Arası İlişkilerin İncelenmesi 335**
Investigation of the Relations between Emotional Intelligence, Empathy and Social Skill Level in Young Adults
- Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Saldırganlık arasındaki ilişkide Çocukların Empati ve Sosyal Becerilerinin Rolü 347**
The Mediator Role of Empathy and Social Skill of Children in the Relationship between Parental Attitudes and Aggressive Behavior of Preschool Children





Psk. Dan.
Fuat AYDOĞDU
Yüksek Lisans Öğrencisi, Kestel Rehberlik ve
Araştırma Merkezi, Bursa, Türkiye
E- Posta : info@fuataydogdu.com
 0000-0002-5986-5645



Dr. Öğr. Üyesi
Özlem ÇEVİK
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Van, Türkiye
E- Posta : ozlem.alav@gmail.com
 0000-0002-4637-2147

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 04.07.2020
Kabul/Accepted : 20.10.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.810850

Okul Psikolojik Danışmanlarının Sosyotelist Davranışlarının, Sosyotelizme Maruz Kalma ve Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının sosyotelist davranışlarının, sosyotelizme maruz kalma ve yalnızlıkları üzerindeki etkisinin anlamlılığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapmakta olan anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan 115 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama metodu kullanılan bu çalışmada veriler, "Demografik Bilgi Formu", "UCLA Yalnızlık Ölçeği", "Genel Sosyotelist Olma Ölçeği" ve "Sosyotelizme Maruz Kalma Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist olma puanları ve genel sosyotelizme maruz kalma puanları medeni durum ve cinsiyet açısından bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış ancak anlamlı fark bulunamamıştır. Yapılan analizler sonucunda Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı ile değişkenler arasında ilişki incelenmiş olup genel sosyotelist olma ile yalnızlık ve genel sosyotelist olma ile genel sosyotelizme maruz kalma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan basit regresyonlar sonucunda okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist davranışlarının, yalnızlıklarını ve sosyotelizme maruz kalmalarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Araştırmadaki bulgular alanyazında sosyotelizme ilgili yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *sosyotelizm, sosyotelist, sosyotelizme maruz kalma, yalnızlık, psikolojik danışman*

The Examination of The Effect of Phubbing Behaviors of School Psychological Counselors on Being Phubbed and Loneliness

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the significance of the effect of the phubbing behaviors of school psychological counselors on being phubbed and loneliness. The study group of the research consists of 115 psychological counselors working in kindergarten, primary school, middle school and high schools working in Muş province in the 2019-2020 academic year. In this research using relational survey model, the data were collected with "Demographic Information Form", "UCLA Loneliness Scale", Generic Scale of Phubbing (GSP) and Generic Scale of Being Phubbed (GSBP). The collected data were analyzed using IBM SPSS 22 program. The difference depending on marital status and gender in general phubbing scores and the general being phubbed scores of psychological counselors were examined using Independent Samples t Test, however there was no significant difference found. According to the Pearson Correlation Coefficient, it is found out that there is a positive correlation between phubber, loneliness, general phubber and being phubbed. As a result of two separated Simple Linear Regression tests, it was determined that the general phubbing behaviors of psychological counselors' significantly predicted their levels in loneliness and being phubbed. Results of the study were discussed by comparing the studies about phubbing in literature and various suggestions were made for researchers.

Keywords: *phubbing, phubber, phubbee, being phubbed, loneliness, psychological counselor*

GİRİŞ

Yaşamın her alanına sızmış ve en küçük uygulamadan en büyük uygulamaya kadar yaşamımızda yerini koruyan teknoloji, hızla gelişmekte ve ilerlemektedir. Evde, okulda, sokakta, iş yerinde ve neredeyse insanın olduğu her yerde kendine yer bulabilen teknoloji ve teknoloji destekli araçlar insanlara büyük kolaylıklar sunduğu gibi birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Sosyalleşme, eğlence ve gündelik işlerde kullanımıyla birincil amacından uzaklaşan akıllı telefonlar (Orhan Göksün, 2019), insan hayatını kolaylaştırmanın yanı sıra olumsuz da etkilemektedir. İnsan hayatını bağımlılık, davranış bozukluğu, uykusuzluk gibi sorunlarla etkileyen akıllı telefonların yoğun kullanımının bir diğer olumsuz etkisi de sosyotelizmdir (Büyükgebiz Koca, 2019). Sosyotelizm, yüz yüze iletişim halinde olan en az iki kişiden birinin akıllı telefonu ile kişilerarası iletişiminin daha fazla etkileşim halinde olması (Chotpitaya-sunondh ve Douglas, 2016) algısını kişilerarası iletişiminin uzaklaştırmasıdır (Karadağ vd., 2016). Daha basit bir ifadeyle sosyotelizm, aynı ortamda bulunan bireylerin iletişimi sürdürmekten ziyade telefonları ile ilgilenmesi ve bu nedenle iletişimin kopması durumudur (Özdemir, 2020).

Telefon bağımlılığının bir alt türü olan sosyotelizmin (Büyükgebiz Koca, 2019) oyun bağımlılığı, telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı gibi diğer bağımlılıklarla iç içe girmiştir (Büyükgebiz Koca, 2019; Karadağ vd., 2016). Alanyazında yeni bir kavram olan sosyotelizm kendinden önceki bağımlılıklardan daha sinsi ve tehlikeli bir bağımlılık olarak görülmekte ve sosyotelizmin depresyon ve başka zihinsel sorunlar gibi ciddi psikopatolojik ve sosyolojik problemlere neden olabileceği düşünülmektedir (Karadağ vd., 2016; Afdal, Ifdil, Alizamar ve Ardi, 2019). Bu nedenle sosyotelizmin neden olduğu durumları ve sosyotelizmle ilişkili kavramları bilmek önemlidir.

Ülkemizde üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dallarından mezun olan bireyler “psikolojik danışman” unvanı alır ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve devlet okullarında okul psikolojik danışmanlığı görevini yürütürler (Özteke Kozan, 2020). Okul psikolojik danışmanları Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde “Rehberlik Öğretmeni” olarak kadro unvanı alırlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden sorumlu olan okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışma, oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme ve değerlendirme ve müşavirlik hizmetleri gibi sorumlulukları belirli etik ilkeler ışığında yaparlar (Yeşilyaprak, 2010). Görev ve sorumlulukları bakımından değerlendirildiğinde okullardaki görevlerini sürdüren okul psikolojik danışmanlarının etki alanı oldukça kapsamlıdır. Bu açıdan bakıldığında alanyazında sosyotelizm gibi yeni bir kavramın görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan okul psikolojik danışmanlarını da olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının sosyotelist davranışları ile yalnızlık ve sosyotelizme maruz kalma durumlarının ilişkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel değişkenlerinden olan yalnızlık, bireyin istediği sosyal ilişki düzeyine erişememesine bağlı olarak yaşamış olduğu olumsuz duygu durum olarak tanımlanır (Demirbaş ve Haşit, 2016). Yalnızlık duygusunu yoğun olarak yaşayan bireylerin iş hayatlarında sağlıklı ilişkiler sürdürmesi, psikolojik ve zihinsel olarak iyilik halinde olması güçtür (Yakut ve Certel, 2016). Okul-

larda bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmetinin yanı sıra okul rehberlik hizmetlerini yürütmede anahtar konumda olan okul psikolojik danışmanlarının, okulda yönetim, öğretmen, öğrenci ve veli ile kapsamlı etkileşiminin olduğu düşünüldüğünde yalnızlık duygusunu daha geniş bir çevreye yansıtması olasıdır. Ayrıca bu duyguyu yoğun olarak yaşayan psikolojik danışmanların iş performansları düşebilir. Sosyotelizme ilgili yapılan çalışmalar, yalnızlık ile sosyotelizm arasında güçlü bir ilişkinin olabileceğine işaret etmektedir (Karadağ vd., 2016; Mert ve Özdemir, 2018). Fakat sosyotelizme ilgili çok çalışma olmadığı için konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Gerçek hayatın sunduğu yüz yüze iletişimi sekteye uğratan sosyotelizmin insan ilişkilerini olumsuz olarak etkilemesi (Karadağ vd., 2016), sosyotelizmin olumsuz sonuçlarından biridir. Birinin sorununu dinlerken bile istemeyerek ellerine cep telefonunu alan bireyler karşıdaki bireyi dinler gibi görünse de aslında başka şeyler meşgul olarak (Büyükgebiz Koca, 2019) karşı tarafı sosyotelizme maruz bırakmaktadır ve sosyotelizme maruz bırakma çoğu zaman karşı tarafa kendini kötü hissettirmekte ve kendisinin veya sohbetin önemsenmediğini düşündürmektedir (Karadağ vd., 2016; Nazir ve Pişkin, 2016). Akıllı telefonlardaki uygulamalar aracılığıyla sosyalleşme olarak da bilinen sosyotelizm (Ünalın ve Yıldırım, 2020), gerçek yaşamı tehdit etmektedir. Ayrıca sosyotelizme maruz bırakma, bu haliyle kırıcı, kaba ve toplumsal normları ihlal gibi algılanmakta ve yakın ilişki, empatik ilgiye zarar vermektedir (Al-Saggaf ve O'Donnel, 2019).

Sosyotelizm ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; sosyotelizmin bireyin iş, okul hayatı ve diğer ilişkilerini olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Ülkemizde yapılan bir araştırmada (Dikeç ve Kebapçı, 2018) öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile sosyotelist davranışlara yol açan akıllı telefon bağımlılıkları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Işık ve Kaptangil, 2018). Ayrıca internet bağımlılığı, SMS kullanımı, cep telefonu ve sosyal medya ile sosyotelist olma arasında ilişki vardır (Karadağ, Tosuntaş, Erzen, Culha, Mızrak Şahin, Babadağ ve Duru, 2015) ve sosyotelist davranışlar kadınlarda daha fazladır (Karadağ vd., 2016).

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Birçok meslekte kolaylaştırıcı bir rol sağlayan etkili iletişim becerileri, özellikle temeli yüz yüze iletişimi gerektiren mesleklerden biri olan psikolojik danışmanlıkta daha hâkim olunması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Korkut, 2005). Yüz yüze iletişime zarar veren sosyotelizmin (Karadağ vd., 2016; Büyükgebiz Koca, 2019) okul psikolojik danışmanlarındaki durumunu bilmek bu açıdan önemlidir. Literatürde oldukça yeni bir kavram olan sosyotelizme ilgili yapılacak çalışmalar konunun anlaşılmasında önemlidir. Sosyotelizme yapılan çalışmaların farklı örneklem gruplarıyla yapılması konunun anlaşılabilirliği için gereklidir. Bu nedenle bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının sosyotelist olma durumları, sosyotelizme maruz kalma ve yalnızlık değişkenleriyle ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist olma puanları cinsiyete ve medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelizme maruz kalma puanları cinsiyete ve me-

deni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist olma ve yalnızlıkları puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist olma ve genel sosyotelizme maruz kalma puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist olma puanları, yalnızlık ve genel sosyotelizme maruz kalma puanlarını yordamakta mıdır?

Bireylerin yaşamlarını olumsuz etkileyen sosyotelizm üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması ve daha önce okul psikolojik danışmanları üzerinde bu konuyla ilgili bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre planlanmıştır. Evrenin bütününde ya da evrenden alınan bir örneklem üzerinde yapılan araştırmalar tarama modelinin temelini oluşturur. İlişkisel tarama modeli olarak adlandırılan tarama modeli, en az iki değişken arasında olan ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü saptamak amacıyla kullanılır (Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Muş ilinde görev yapmakta olan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan ve “Rehberlik Öğretmeni” (MEB, 2017) kadrosunda bulunan 115 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının (n=115) sosyodemografik özellikler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik özelliklere göre dağılımı

	Gruplar	n	%
Yaş	20 - 24 Yaş	22	19.1
	25 - 29 Yaş	77	67.0
	30 - 34 Yaş	13	11.3
	35 Yaş Üstü	3	2.6
Cinsiyet	Kadın	80	69.6
	Erkek	35	30.4
Medeni Durum	Bekâr	73	63.5
	Evlü	42	36.5
	Toplam	115	100

Tablo-1 incelendiğinde 22-45 (Ort.=26.61, ss=3,30) yaş aralığında bulunan katılımcıların 80’i kadın (%69.6) ve 35’i erkektir (%30.4). Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının 73’ü (%63.5) bekâr olup 42’si (%36.5) evlidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak “Demografik Bilgi Formu”, “UCLA Yalnızlık Ölçeği”, “Genel Sosyotelist Olma Ölçeği” ve “Sosyotelizme Maruz Kalma Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form 3 sorudan oluşmaktadır. Bu form ile katılımcıların yaş, cinsiyet ve medeni durumu ile ilgili bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların kimlik ve özel bilgilerine yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği: Russel ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilen ve Demir (1989) tarafından Türkçeye uyarlama ve geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılan UCLA Yalnızlık Ölçeği 10 tanesi ters, diğer 10 tanesi düz yönde puanlanan her biri 4’lü likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddesi çeşitli duygu ve düşünce belirten ifadelerden oluşan maddelerden olumluları ters, olumsuzları düz yönde puanlanır. Olumlu ve ters yönde puanlanan maddeler (1,4,5,6,9,10,15,16,19,20), “hiç yaşamam” (4), “nadiren yaşarım” (3), “bazen yaşarım” (2), “sık sık yaşarım” (1) şeklinde; olumsuz ve düz yönde puanlanan maddeler (2,3,7,8,11,12,13,14,17,18), “hiç yaşamam” (1), “nadiren yaşarım” (2), “bazen yaşarım” (3), “sık sık yaşarım” (4) şeklinde puanlanmaktadır. Bu maddelerden elde edilen toplam puan her birey için yalnızlık puanını oluşturmaktadır. Bu ölçekle ölçülen yalnızlık puanı 20-80 arasındadır. Ölçekten alınan puan arttıkça yalnızlık düzeyi de artmış olur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapıldığı çalışmada (Demir, 1989) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .96 saptamıştır.

Genel Sosyotelist Olma Ölçeği: Chotpitayasunondh ve Douglas (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Orhan Göksün (2019) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 7’li likert tipinde toplam 15 maddeden oluşmaktadır (1= Asla, 2= Nadiren, 3= Ara sıra, 4= Bazen, 5= Sık sık, 6= Genellikle, 7= Daima). Ölçeğin uyarlama çalışmasında (Orhan Göksün, 2019) iç tutarlılık kat sayısının .93 olduğu saptanmıştır. 4 Faktörlü ölçeğin alt boyutları “nomofobi”, “kişisel çatışma”, “kendini yalnızlaştırma” ve “problem farkındalığı”dır.

Sosyotelizme Maruz Kalma Ölçeği: Sosyotelist olma ölçeği gibi sosyotelizme maruz kalma ölçeği de Chotpitayasunondh ve Douglas (2018) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe’ye Orhan Göksün (2019) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, 7’li likert tipinde toplam 22 maddeden oluşmaktadır. GSMK üç faktörlü yapı (Algılanan Normlar, İhmal Edilmişlik Hissi ve Kişilerarası Çatışma) ile sosyotelizme maruz kalma durumunu %54.91 ile ($\alpha = 0.96$) açıklamaktadır (Orhan Göksün, 2019).

Verilerin Toplanması

Bu çalışma Helsinki Bildirgesi’ne uygun bir şekilde yürütülmüş olup çalışmanın yürütülmesi için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan gerekli onay alınmıştır (2 Şub, 2020 / E.242). Ayrıca verilerin toplanması için çalışma grubunun bağlı bulunduğu Muş Milli Eğitim Müdürlüğü’nden kurumsal izin alınmıştır. Verilerin toplanması Google Formlar ile oluşturulan çevrimiçi form ile elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda

çalışmaya katılım koşulları ve çalışmayı istedikleri zaman bırakabileceklerine dair bilgilendirmeler yer verilmiştir. Çevrimiçi formun ortalama doldurulma süresi yaklaşık 7 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin yorumlanması için veri toplama araçlarından alınan puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum-maksimum puanlar ve standart hata değerleri saptanmış olup Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-2. Veri toplama araçlarından elde edilen betimsel istatistikler

Değişkenler	n	Min	Max	\bar{x}	sd	S
Genel Sosyotelizm Olma	115	16.00	95.00	41.35	1.39	14.94
Genel Sosyotelizme Maruz Kalma	115	36.00	154.00	81.06	2.29	24.58
Yalnızlık	115	25.00	65.00	36.48	.79	8.54

Katılımcılardan elde edilen genel sosyotelist olma ve genel sosyotelizme maruz kalma toplam puanlarının cinsiyete ve medeni duruma göre anlamlı farklılaşma farklılaşmadıklarını saptamak için gruplar arasındaki istatistiksel farkların yapılacağı test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Verilerin cinsiyet ve medeni durum gruplarında normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. İlgili gruplarda basıklık ve çarpıklık verilerinin ± 1.0 arasında yer almadığı görülmüş olup verilerin normal dağılmadığı sonucuna (Hair, Black, Babin and Anderson, 2013) ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılımı için logaritmik dönüşüm yapılmış olup dönüşüm sonucunda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüştür. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo-3'de gösterilmiştir. Veri toplama araçlarının çarpıklık ve basıklık sonuçlarına göre parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo-3. Değişkenlerin çarpıklık – basıklık değerleri

Değişkenler	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Genel Sosyotelist Olma	Kadın	.267	.239
	Erkek	-.747	.559
	Bekâr	.104	.042
	Evli	-.140	.165
Genel Sosyotelizme Maruz Kalma	Kadın	-.035	-.489
	Erkek	.109	.024
	Bekâr	.130	-.500
	Evli	-.212	-.116

Araştırmada incelenen değişkenler arasında var olduğu düşünülen ilişkiyi ortaya çıkarmak için

Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Yordayıcı değişken olan genel sosyotelist olmanın, yalnızlıktaki ve genel sosyotelizme maruz kalmadaki yordayıcı rolünü test etmek için iki ayrı basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce verinin analiz için gerekli normallik ve doğrusallık varsayımlarını sağladığı tespit edilmiştir. Verilerin analizleri için tüm işlemler için SPSS 22.0 programı kullanılmış ve yorumlamada $p < 0.05$ ve $p < 0.001$ anlamlılık düzeyleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların genel sosyotelist olma puanlarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçları Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların cinsiyet ve medeni durum açısından genel sosyotelist olma puanlarının incelenmesine yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Genel Sosyotelist Olma	Kadın	80	41.07	15.47	1.73	-.304	.761
	Erkek	35	42.00	13.82	2.33		
	Bekâr	73	41.47	13.96	1.63	.116	.908
	Evli	42	41.14	16.68	2.57		

Tablo-4 incelendiğinde psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin genel sosyotelist olma puan ortalamalarının cinsiyete ($t_{(113)} = -.304, p < .01$) ve medeni duruma ($t_{(113)} = .116, p < .01$) göre farklılaşmadığı görülmektedir. Katılımcıların genel sosyotelizme maruz kalma puanlarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçları Tablo-5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların cinsiyet ve medeni durum açısından genel sosyotelizme maruz kalma puanlarının incelenmesine yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişken	Gruplar	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Genel Sosyotelizme Maruz Kalma	Kadın	80	82.86	23.79	2.66	1.190	.236
	Erkek	35	76.94	26.18	4.42		
	Bekâr	73	81.95	24.52	2.87	.415	.608
	Evli	42	79.50	29.90	3.84		

Tablo-5 incelendiğinde psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin genel Sosyotelizme ma-

ruz kalma puan ortalamalarının cinsiyete ($t_{(113)}=1.190, p<.01$) ve medeni duruma ($t_{(113)}=.415, p<.01$) göre farklılaşmadığı görülmektedir. Genel sosyotelist olma ile yalnızlık ve genel sosyotelizme maruz kalma arasındaki korelasyon ilişkisine yönelik analizler Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Genel Sosyotelist Olma	Yalnızlık	Genel Sosyotelizme Maruz Kalma
Genel Sosyotelist Olma	1	.204*	.215*
Yalnızlık		1	.191*
Genel Sosyotelizme Maruz Kalma			1

* $p < .05$

Tablo-6 incelendiğinde genel sosyotelist olma ile yalnızlık ($r=.204, p<.05$), genel sosyotelist olma ile genel sosyotelizme maruz kalma ($r=.215, p<.05$) ve yalnızlık ile genel sosyotelizme maruz kalma ($r=.191, p<.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişken olan genel sosyotelist olmanın, yalnızlıktaki ve genel sosyotelizme maruz kalmadaki yordayıcı rolünü test etmek için yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo-6 ve Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-6: Genel sosyotelist olmanın yalnızlığı yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F	p
Sabit	1.282	.109		11.747	.204	.041	4.883	.029*
Sosyotelizm	.151	.068	.204	2.210				

* $p < .05$

Tablo-6 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelist olmaları, yalnızlıklarını yordamaktadır. Genel sosyotelist olma, katılımcıların yalnızlık puanlarındaki varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır ($R^2=.041$).

Tablo 7: Genel sosyotelist olmanın genel sosyotelizme maruz kalma yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	R	R ²	F	p
Sabit	1.597	.126		12.718	.215	.046	5.467	.021*
Sosyotelizm	.184	.079	.215	2.338				

* $p < .05$

Tablo-7 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan okul psikolojik danışmanlarının genel sosyotelizme maruz kalma puanları, genel sosyotelist olma puanları tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır. Genel sosyotelist olma puanları, katılımcıların genel sosyotelizme maruz kalma puanlarındaki varyansın yaklaşık %5'ini açıklamaktadır ($R^2=.046$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazında yeni bir kavram olarak öne çıkan sosyotelizmin konu edinildiği bu araştırmada kavramın psikolojik danışmanlardaki durumunu belirlemek ve sosyotelizmin ilişkili olduğu düşünülen yalnızlık ve genel sosyotelizme maruz kalma ile ilişkisini incelemek istenmiştir. Yapılan istatistiksel testler sonucunda hem genel sosyotelist olma puanlarının hem de genel sosyotelizme maruz kalma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sosyotelizme ilgili yapılan diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Karadağ ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2015), kadınların ve erkeklerin sosyotelist davranış gösterme şekli birbirinden farklılaşmaktadır ve cinsiyet sosyotelist davranışlar sergilemede güçlü bir etkidir. Benzer şekilde Roberts, Yaya ve Manolis (2014) sosyotelizm üzerine yaptıkları çalışmalarında, cinsiyetin sosyotelist davranış sergilemede önemli bir etken olduğunu ve kadınların erkeklerden daha fazla sosyotelist davranış sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın diğer bir sonucuna göre hem genel sosyotelist olma puanlarının hem de genel sosyotelizme maruz kalma puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Literatürde sosyotelist olma ve medeni durum arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat sosyotelist bireylerin romantik ilişkilerinde daha az tatmin oldukları bilinmektedir (Chotpitayasunondh ve Douglas, 2018; McDaniel ve Coyne, 2016). Ayrıca çiftler arasında sosyotelist olmaktan kaynaklı kavgalar yaşanmaktadır (Halpern ve Katz, 2017).

Genel sosyotelist olma ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya göre, psikolojik danışmanların sosyotelist davranışları arttıkça yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu sosyotelizmin, yalnızlıkla ilişkili olduğunu desteklemektedir (Afdal vd., 2019). Aynı zamanda bu bulgu, Mert ve Özdemir'in (2018) akıllı telefon bağımlılığı ile yalnızlık arasında ilişkiyi saptadıkları araştırmanın sonucuyla da örtüşmektedir. Bireylerin yalnızlık, can sıkıntısı, başkalarıyla ilgili haberleri kaçırma korkusu gibi nedenlerden dolayı akıllı telefonu sık kullandıkları yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Yalnızlık duygusu arttıkça sosyotelist olma durumu da artmaktadır (Al-Saggaf ve O'Donnel, 2019).

Genel sosyotelist olma ile genel sosyotelizme maruz kalma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Psikolojik danışmanların genel sosyotelizme maruz kalma düzeyleri arttıkça sosyotelist davranışları da artmaktadır. Sosyotelizm yüzyüze iletişime zarar vererek karşı tarafın kendini kötü hissetmesine neden olmaktadır (Turkle, 2011); çünkü yüz yüze iletişimdeki göz kontağının yerini telefon almaktadır (Nazir ve Pişkin, 2019). Bunlar sosyotelizme maruz kalan bireylerin, sosyotelist olma davranışlarının nedeni olabilir. Fakat bu çalışmanın bulguları sosyotelist olma ile sosyotelizme maruz kalma arasında neden sonuç ilişkisi koyma açısından yeterli değildir.

Bu araştırmada istatistiki işlemlerin yalnızca toplam puanlar üzerinden yapılması araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Benzer araştırmaların sosyotelizm ve sosyotelizme maruz kalma durum-

larını alt boyutlar üzerinden ele alması konunun derinlemesine incelenmesini sağlayabilir.

Sonuç olarak sosyotelizmin hem yalnızlık hem de sosyotelizme maruz kalma üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Sosyotelizmin yalnızlık üzerindeki etkisinden hareketle okul psikolojik danışmanlarına bağlı buldukları üst kurumların hizmetiçi eğitim faaliyetleri kapsamında sosyotelist davranışı tanıma, sosyotelizm ile ilişkili kavramlar ve sosyotelist davranışların yalnızlığı nasıl etkilediği konularında eğitimler düzenlenmesi önerilebilir. Sosyotelizmin, özellikle sosyotelizme maruz kalma üzerindeki etkisinin saptanması iletişimin karşılıklı yapısından kaynaklanıyor olabilir. Bu haliyle sosyotelizmi, bir iletişim engeli olarak tanımlamak araştırmancının bu bulgusu sonucunda söylenebilir. Bu bağlamda sosyotelizmin iletişim becerileri ile ilişkisinin araştırıldığı araştırmalar konuyu anlamak açısından dikkat çekici olabilir. Araştırmacılar, bu araştırmada incelenen değişkenlerden farklı değişkenler ile sosyotelizm arasındaki ilişkiyi inceleyebilirler. Bu araştırmada sosyotelizmin okul psikolojik danışmanlarındaki durumu incelenmiştir. Sosyotelizmin öğretmenler, yöneticiler, üniversite ve lise öğrencileri gibi farklı çalışma grupları ile işlenmesi önerilebilir.

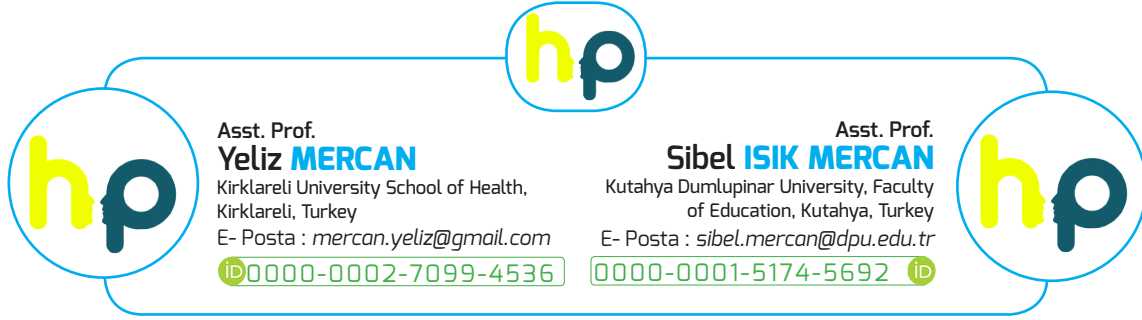
KAYNAKÇA

- Afdal, A., Alizamar, A., Ifdil, I., Ardi, Z., Sukmawati, I., Zikra, Z., Ilyas, A., Fikri, M., Syahputra, Y. & Hariyani, H. (2019). An analysis of phubbing behaviour: Preliminary research from counseling perspective. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 295, 270-273.
- Al-Saggaf, Y. & O'Donnell, S. B. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 132-140. DOI: 10.1002/hbe2.137.
- Büyükgebiz Koca, E. (2019). Akıllı telefon bağımlılığı ve sosyotelizm üzerine bir yazın taraması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 399-411.
- Chotpitayasunondh, V. & Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: the antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.018
- Chotpitayasunondh, V. & Douglas, K. M. (2018). Measuring phone snubbing behavior: development and validation of the generic scale of phubbing (gsp) and the generic scale of being phubbed (gsbp). *Computers in Human Behavior*, 88, 5-17. DOI: 10.1016/j.chb.2018.06.020
- Chotpitayasunondh, V. & Douglas, K. M. (2018). The effects of “phubbing” on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), 304–316. DOI: 10.1111/jasp.12506
- Demir, A. (1989). Ucla yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Demirbaş, B. ve Haşit, G. (2016). İş yerinde yalnızlık ve işten ayrılma niyetine etkisi: akademisyenler üzerine bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Halpern, D. & Katz, J. E. (2017). Texting's consequences for romantic relationships: A crossed-

- lagged analysis highlights its risks. *Computers in Human Behavior*, 71, 386–394. DOI: 10.1016/j.chb.2017. 01.051
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Işık, M. ve Kaptangil, İ. (2018). Akıllı telefon bağımlılığının sosyal medya kullanımı ve beş faktör kişilik özelliği ile ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinden bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 695-717. DOI: 10.15869/itobiad.361081
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Culha, İ., Mızrak Şahin, B., Babadağ, B. & Duru, P. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: a structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60–74. DOI: 10.1556/2006.4.2015.005.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak Şahin, B., Culha, İ. & Babadağ, B. (2016). The virtual world's current addiction: Phubbing. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(2). DOI: 10.15805/addicta.2016.3.0013
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28) , 143-149.
- McDaniel, B. T. & Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85–98. DOI: 10.1037/ppm0000065
- Mert, A. ve Özdemir, G. (2018). Yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 88-107. DOI: 10.26466/opus.382285
- Nazir, İ. B. & Pişkin, M. (2019). Phubbing: A technological invasion which connected the world but disconnected humans. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (4), 175-182.
- Orhan Göksün, D. (2019). Sosyotelist olma ve sosyotelizme maruz kalma ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (3) , 657-671. DOI: 10.32709/akusosbil.505642
- Özdemir, S . (2020). Yönetici sosyotelizmi (phubbing): Bir ölçek uyarlama çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 134-145.
- Özteke Kozan, H. (2020). Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi: 1980-2019. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1) , 1-28.
- Roberts, J. A., Yaya, L. P. & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cellphone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 3 (4), 254–65. DOI: 10.1556/JBA.3.2014.015
- Russel, D. W., Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.
- Ünalın, D. ve Yıldırım, O. (2020). Dijital yerlilerin sosyotelizm (phubbing) eğilimlerinin

değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8 (1), 276-297 .
DOI: 10.19145/e-gifder.644279.

- Turkle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York, NY: Basic Books.
- Yakut, S. ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde yalnızlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 69-94.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



Research
Paper

Received/Geliş :03.07.2020
Accepted/Kabul :12.10.2020

Araştırma
Makalesi

DOI: 10.47793/hp.763272

The Relationship between 'Environmental Attitudes and Behaviors', and 'Environmental Sensitivity and Perceived Environmental Risks'

ABSTRACT

The study aims to determine the relationship between students' environmental attitudes and behaviors, and their environmental sensitivity and perceived environmental risks. The study was conducted with 361 Health School students in the 2018-19 academic years. Data were collected by the Environmental Attitude Scale (EAS), Environmental Behavior Scale (EBS), Environmental Sensitivity Scale (ESS), and Environmental Risk Perception Scale (ERPS). According to Multivariate Linear Regression Analysis: There was a positive association between EAS and the Chemical Waste Risk subscale of the ERPS ($p < 0.01$); and also, between the ESS and subscales of the EBS ($p < 0.001$). Another positive association was found between the Recycling Efforts subscale of the EBS and Chemical Waste Risk subscale of the ERPS and between Resource Depletion subscale of the ERPS and subscales of the EBS ($p < 0.05$). Environmental sensitivity affected environmental behaviors positively but it was not a determinant of environmental attitudes. Some of the perceived environmental risks played an important role in existing environmental behaviors and environmental attitudes.

Anahtar Kelimeler: *environmental attitude, environmental behavior, environmental sensitivity, environmental risk perception*

Çevresel Tutumların ve Çevresel Davranışların, Çevresel Duyarlılık ve Algılanan Çevresel Riskler ile İlişkisi

ÖZET

Bu çalışmada öğrencilerin çevresel tutum ve davranışları ile çevresel duyarlılıkları ve algılanan çevresel riskler arasındaki ilişkinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2018-19 akademik yılında 361 Sağlık Yüksekokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), Çevresel Davranış Ölçeği (ÇDÖ), Çevresel Duyarlılık Ölçeği (ÇDUÖ) ve Çevresel Risk Algısı Ölçeği (ÇRAÖ) ile toplanmıştır. Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizine göre: ÇTÖ ile ÇRAÖ'nün Kimyasal Atık Riski alt ölçeği arasında ($p < 0,01$) ve ÇDUÖ ve ÇDÖ alt ölçekleri arasında pozitif bir ilişki saptandı ($p < 0,001$). ÇDÖ'nün Geri Dönüşüm Çabaları alt ölçeği ile ÇRAÖ'nün Kimyasal Atık Riski alt ölçeği arasında ve ÇRAÖ'nün Kaynakların Tükenmesi alt ölçeği ve ÇDÖ alt ölçeği arasında pozitif ilişki bulundu ($p < 0,05$). Çevresel duyarlılık çevresel davranışları olumlu yönde etkilemiştir, ancak çevresel tutumların belirleyicisi değildir. Algılanan bazı çevresel riskler, çevresel davranışlar ve çevresel tutumlarda önemli bir rol oynamıştır.

Keywords: *çevresel tutum, çevresel davranış, çevresel duyarlılık, çevresel risk algısı*

INTRODUCTION

The areas in the environment from which humankind benefits have gained different dimensions in parallel with the industrialization process of the last century, which has brought about some problems. Environmental problems, the leading one of these problems, which are now difficult to cope with, have brought about some of today's important global problems which humankind has to solve. In many studies, environmental issues are stated as a problem threatening today's world (Schmitt, Akin, Axsen & Shwom, 2018; Akcay & Pekel, 2017; McIlroy & Stanton, 2016; Marquart-Pyatt, 2007) and therefore, importance attached to humans' attempts to change their environmental attitudes and behaviors for the better have increased nowadays and the number of studies conducted on this issue has increased significantly (Aznar-Díaz, Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Trujillo-Torres & Romero-Rodríguez, 2019; Pavalache-Ilie & Cazan, 2018; Halkos & Matsiori, 2017; Uyanık, 2017; Bamberg & Rees, 2015; Milfont, Wilson & Diniz, 2012; Maleki & Karimzadeh, 2011).

A human is a social being who constantly develops himself, renews himself/herself and tries to adapt to the conditions he is in. This process of development and change begins in the family and goes on through a person's education life (Alaydin, Demirel, Altin & Altin, 2014; Sapci & Considine, 2014). In these process, environmental factors that individuals interact cause them acquire different attitudes (Yalmanlı & Gözüm, 2019; Eilam & Trop, 2012).

Attitude is considered as a psychological variable and as an important determinant of behavior with its cognitive, behavioral, and affective aspects (Eilam & Trop, 2012; Kaiser, Wölfling & Fuhrer, 1999; Casalo & Escario, 2018). It is known that developing attitudes can be shaped in every area and stage of human life. Therefore, variables are expected to make a difference in individuals' attitudes towards the environment (Uyanık, 2017; Sapci & Considine, 2014; Latif, Omara, Bidina & Awangb, 2013; Crumpei, Boncu & Crumpei, 2014; Doguc & Arıkan, 2018; Unver, Avcıbaşı & Ozkan, 2015). Especially with the rapid increase in environmental problems in recent years, the starting point of studies on environmental attitudes and behaviors is to determine individuals' environmental sensitivity and to raise their environmental awareness in order to achieve the sustainability of limited natural resources in our environment (Maleki, & Karimzadeh, 2011; Turkmen, Sarıkaya & Saygılı, 2013; Tastepe & Aral, 2014; Tamam, Yurekli, Basaran, Uskun, 2017; Unuvar, Kilinc, Sari Gök & Salvarcı, 2018; Azak, 2018). Because the first way to create and to sustain a more livable environment is to raise environmentally conscious individuals (Aznar-Díaz et al., 2019; Bamberg, & Rees, 2015; Alaydin et al., 2014; Byrka, Hartig & Kaiser, 2010). However, the review of the distribution of studies conducted in different fields and different levels of education has revealed that the number of studies aimed at determining healthcare profession students' knowledge, attitudes and behaviors related to the environment is rather limited (Doguc & Arıkan, 2018; Unver et al., 2015; Senyurt, Temel & Ozkahraman, 2011). However, it is very important to recognize prospective healthcare workers' awareness of environmental risks including the sub-dimensions who maintain closer personal relationships with the members of the society. Based on these considerations, we sought answers to the following questions in order to determine the relationship between environmental attitudes and environmental behaviors of students studying in health-related departments and their environmental sensitivity and environmental risk perceptions independently of

some of their sociodemographic and other characteristics:

- Do environmental attitudes displayed by people differ according to their environmental sensitivity levels?
- Is there a correlation between the levels of environmental sensitivity and environmental behaviors such as resource-conserving actions with personal financial benefit (RABF), environmentally responsible consumerism (ERC), nature-related leisure activities (NLA), recycling efforts (RE), citizenship action (CA) and environmental activism (EA)?
- How do people's environmental attitudes change when they become aware of perceived environmental risks such as ecological risks, chemical waste risks, global environmental risks and resources depletion risks?
- Do environmental behaviors (RABF, ERC, NLA, RE, CA, EA) displayed by people differ according to the levels of environmental risks such as ecological risks, chemical waste risks, global environmental risks and resources depletion risks?

The present study, unique from this aspect, is considered important with its results providing a new perspective to the literature in this field, because, the fact that sub-dimensions related to the environment have been studied in limited fields prevents accurate determination of current deficiencies. In particular, studies performed by taking certain socio-demographic criteria into consideration are no longer efficient enough to provide the data needed.

METHOD

Study Design

The descriptive study was carried out in Kırklareli University School of Health in the 2018-19 academic years. The universe of the study consisted of 361 fourth-year university students studying the Department of Nursing, Midwifery, Nutrition and Dietetics, Child Development and Health Management. In the study, no sample size was calculated and it was aimed to reach the whole universe. The study was carried out with 293 people, excluding 38 people who did not want to participate in the study, 25 people who were absent from school and 5 people who did not fully answer the questionnaires. Eighty seven of the students participating in the study in Nursing (29.7%), 83 in Child Development (28.3%), 55 in Health Management (18.8%), 36 in Nutrition and Dietetics (12.3%), 32 in Midwifery (10.9%). The participation rate in the research was determined as 81.2%.

Data Collection Tools

Personal Information Form, Environmental Attitude Scale, Environmental Behavior Scale, Environmental Sensitivity Scale, and Environmental Risk Perception Scale were used as data collection tools.

The Personal Information Form: The Personal Information Form prepared by the researchers based on the pertinent literature questions some socio-demographic and environmental characteristics of the participating students.

The Environmental Attitude Scale (EAS): EAS developed by Sama (2003) to determine university students' attitudes towards environmental problems has 21 items rated on a 5-point Likert-type scale. The higher the mean score a student obtains from the EAS is, the higher his/her environmental attitude is. The Cronbach's alpha value of the scale was found 0.825 in the present study.

The Environmental Behavior Scale (EBS): EBS developed by Goldman et al. (2006) was adapted to Turkish by Timur & Yilmaz (2013). The scale which has 20 items rated on a 5-point Likert-type scale has the following 6 subscales: Resource-conserving Actions with Personal Financial Benefit (RAPFB), Environmentally Responsible Consumerism (ERC), Nature-related Leisure Activities (NLA), Recycling Efforts (RE), Citizenship Action (CA) and Environmental Activism (EA). The increase in the score obtained from each subscale of the EBS indicates that the respondent's environmental behaviors have changed for the better. The Cronbach's alpha value of the scale was found 0.845 in the present study. The Cronbach's alpha values of the subscales vary between 0.659 and 0.733.

The Environmental Sensitivity Scale (ESS): ESS was developed by Cabuk and Karacaoglu (2003) to determine students' opinions on environmental sensitivity. The ESS consists of 24 items rated on a three-point Likert type scale. The increase in the mean score obtained by students from the scale indicates that their opinions about environmental sensitivity have changed positively. The Cronbach's alpha value of the scale was found 0.804 in the present study.

The Environmental Risk Perception Scale (ERPS): ERPS developed by Slimak and Dietz (2006) was adapted to Turkish by Altınoglu and Atav (2009). The ERPS consisting of 23 items rated on a 7-point Likert-type scale has four subscales: ecological risk, chemical waste risk, resource depletion, global environmental risk. As the score obtained from the ERPS increases so do the student's environmental risk perception and awareness. The Cronbach's alpha value of the scale was found 0.963 in the present study. The Cronbach's alpha values of the subscales vary between 0.927 and 0.804.

The Variables of the Study

While the dependent variables of the study are the levels of EA and the levels of RAPFB, ERC, NLA, RE, CA, and EA subscales of the EBS, the independent variables of the study are the levels of the environmental sensitivity and the levels of ecological risks, chemical waste risk, resource depletion, global environmental risk subscales of the ERPS. Other independent variables of the study are age, sex, department of education, the longest place of residence, perceived income level, mothers' and fathers' education levels, membership to environmental organizations, participation in activities of environmental organizations, receiving environmental education courses and environmental issues interested in most. Of these, age, sex, mother's education levels and receiving environmental education courses were used as the covariates of the research. Mothers' and fathers' education levels were used as illiterate (0), literate (1), primary school level (5), secondary school level (8), high school level (12) university and above (16) according to the year of education. Perceived income levels of the participants were classified as income was considered to

be good, moderate or bad depending on whether it is less than, equal to or more than the expense.

Application

The data were collected during the lesson hours with the permission of the relevant teacher of the lesson. Students were informed about the purpose and scope of the research, and verbal and written consent was obtained from each individual. The participants were asked to respond to by themselves the questions in the questionnaire forms distributed in the classroom which lasted approximately 30-35 minutes.

Data Analysis

In the analysis of the data, of the descriptive statistics, percentages, numbers, arithmetic mean and standard deviation (mean \pm SD) were used. The reliability analysis was performed for the reliability of the scales and the results were evaluated with the Cronbach's alpha value. Whether the data had normal distribution was tested with the Shapiro-Wilk test. While the Student's t Test was used to compare the means in two independent groups, the ANOVA test was used to compare the means in three and more independent groups. The Multivariate Linear Regression Analysis models that were created by using the Enter method were adjusted in terms of age, sex, mother's education level, receiving environmental education courses. The explanatory value of the models was evaluated with the Adjusted R-square (Adj. R²). P-values < 0.05 were considered statistically significant. The analysis was performed in the SPSS 22.0 (SPSS Inc., Chicago, Ill., USA).

Ethical Approval

The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki, and the protocol was approved by the Ethics Committee of Kırklareli University Institute of Health Sciences (Apr 26, 2019/P0141R00). In addition, institutional permit was obtained from Kırklareli University for conducting the research (Apr 16, 2019/ E.7245).

RESULTS

Table 1, the descriptive characteristics of the study group are presented. Of the participants, 62.5% were under the age of 23 and 80.9% were female. 29.7% of students were studying in the Nursing Department and 56.3% were located in the west live in the Marmara region of Turkey. 88.7% of the participants reported moderate & good perceived income levels. 54.3% of the students' mothers and 41.0% of their fathers were primary school and lower education. 19.8% of the students had membership in environmental organizations, and 20.1% were involved in environmental activities. It was determined that 10.2% of the participants were not interested in environmental issues. The ones that have the most attention of those interested are air pollution (58.4%), water pollution (56.7%), soil and nutrient pollution (44.7%), global warming and climate change (43.3%), waste-related pollution (40.3%).

Table 1. Distribution of some of the descriptive characteristics of the study group (n=293).

Variables	n	%
Age (years)		
< 23	183	62.5
≥ 23	110	37.5
Sex		
Female	237	80.9
Male	56	19.1
Department of education		
Midwifery	32	10.9
Nursing	87	29.7
Nutrition and Dietetics	36	12.3
Child development	83	28.3
Health Management	55	18.8
The longest place of residence		
Marmara region	165	56.3
Aegean region	42	14.3
Mediterranean region	32	10.9
Other regions*	54	18.4
Perceived income levels		
Poor	33	11.3
Moderate and Good	260	88.7
Mother's education level		
Primary school and lower (≤ 5 years)	159	54.3
Junior high school and higher (> 5 years)	134	45.7
Father's education level		
Primary school and lower	120	41.0
Junior high school and higher	173	59.0
Membership to environmental organizations		
Yes	58	19.8
No	235	80.2
Participation in activities of environmental organizations		
Yes	59	20.1
No	234	79.9
Receiving environmental education courses		
Yes	90	30.7
No	203	69.3
Environmental issues interested in most**		
None	30	10.2
Air pollution	171	58.4
Water pollution	166	56.7

Soil and nutrient pollution	131	44.7
Global warming and climate change	127	43.3
Waste-related pollution	118	40.3
Conservation of natural resources	117	39.9
Noise pollution	116	39.6
Visual pollution	116	39.6
Radioactive pollution and nuclear power plants	109	37.2
Natural disasters	84	28.7

*Others: Black Sea Region, Central Anatolia Region, Eastern Anatolia Region, Southeastern Anatolia Region.

**Multiple options are marked.

Table 2, the mean scores the participants obtained from the scales are presented. The EAS score mean of the participants was 79.77 ± 11.76 (Min: 55.00, Max: 104.00). The participants' mean EBS subscale scores (except for the CA and EA subscales) were around the scale mean. The mean ESS-item score of the participants was 2.10 ± 0.26 (Min: 1.66, Max: 2.75). The mean ERPS subscale-item score of the participants was above the scale mean.

Table 2. The mean scores the participants obtained from the scales

Scales	N	Mean \pm SD	Participants		Scale	
			Min.-	Max.	Min.-	Max.
Environmental Attitude Scale (EAS)	293	79.77 \pm 11.76	55.00–	104.00	21.00–	105.00
Environmental Behavior Scale (EBS)						
RAPFB	293	12.34 \pm 2.33	4.00–	15.00	3.00–	15.00
ERC	293	10.95 \pm 2.52	3.00–	15.00	3.00–	15.00
NLA	293	12.87 \pm 3.05	4.00–	20.00	4.00–	20.00
RE	293	9.42 \pm 2.67	3.00–	15.00	3.00–	15.00
CA	293	13.67 \pm 3.93	5.00–	24.00	5.00–	25.00
EA	293	4.77 \pm 2.05	2.00–	10.00	2.00–	10.00
Environmental Sensitivity Scale (ESS)	293	2.10 \pm 0.26	1.66–	2.75	1.66–	2.75
Environmental Risk Perception Scale (ERPS)						
Ecological risk	293	5.79 \pm 1.07	1.00–	7.00	1.00–	7.00
Chemical waste risk	293	5.95 \pm 1.06	1.00–	7.00	1.00–	7.00
Resource depletion	293	5.16 \pm 1.30	1.00–	7.00	1.00–	7.00
Global environmental risk	293	5.70 \pm 1.18	1.00–	7.00	1.00–	7.00

RAPFB: Resource-conserving Actions with Personal Financial Benefit, ERC: Environmentally Responsible Consumerism, NLA:

Nature-related Leisure Activities, RE: Recycling Efforts, CA: Citizenship Action, and EA: Environmental Activism.

Table 3 shows the mean scores the participants obtained from the subscales of the EAS and EBS in terms their descriptive characteristics. A statistically significant difference was found between the EAS scores and the department of education ($p=0.000$) and environmental education status in the courses ($p=0.011$). When the EBS sub-dimensions are examined: A significant difference was found between ERC and gender ($p=0.001$), between department of education and RAPFB ($p=0.010$) and CA ($p=0.001$), between perceived income level and CA ($p=0.008$) and EA ($p=0.021$), between mother' education level and RE ($p=0.019$). NLA, RE, CA, EA scores of those who are members of environmental organizations and who participate in environmental activities were found to be statistically high ($p > 0.05$).

Table 3. Univariate analysis of the mean scores the participants obtained from the subscales of the Environmental Attitude Scale and Environmental Behavior Scale

Variables	n	Environmental Attitude Scale (EAS)	Environmental Behavior Scale (EBS)					
			RAPFB	ERC	NLA	RE	CA	EA
		Mean \pm SD	Mean \pm SD	Mean \pm SD	Mean \pm SD	Mean \pm SD	Mean \pm SD	Mean \pm SD
Age (years)								
< 23	183	79.89 \pm 11.20	12.44 \pm 2.19	10.96 \pm 2.46	12.69 \pm 3.05	9.38 \pm 2.61	13.38 \pm 3.91	4.69 \pm 2.13
\geq 23	110	79.56 \pm 12.68	12.18 \pm 2.55	10.94 \pm 2.62	13.17 \pm 3.04	9.49 \pm 2.79	14.16 \pm 3.92	4.91 \pm 1.93
<i>P-values</i>		<i>0.824</i>	<i>0.355</i>	<i>0.934</i>	<i>0.189</i>	<i>0.725</i>	<i>0.097</i>	<i>0.363</i>
Sex								
Male	56	78.03 \pm 11.85	12.18 \pm 2.60	9.95 \pm 2.77	13.30 \pm 2.92	8.96 \pm 2.97	13.84 \pm 3.98	4.52 \pm 1.98
Female	237	79.94 \pm 11.75	12.38 \pm 2.27	11.19 \pm 2.40	12.77 \pm 3.08	9.53 \pm 2.59	13.63 \pm 3.92	4.83 \pm 2.07
<i>P-values</i>		<i>0.605</i>	<i>0.588</i>	<i>0.001</i>	<i>0.238</i>	<i>0.157</i>	<i>0.724</i>	<i>0.305</i>
Department of education								
Midwifery	32	70.93 \pm 11.86	11.13 \pm 2.24	10.44 \pm 2.76	12.75 \pm 3.44	9.56 \pm 2.24	15.50 \pm 4.37	5.50 \pm 2.54
Nursing	87	78.70 \pm 11.63	12.34 \pm 2.64	10.72 \pm 2.69	12.84 \pm 3.36	9.64 \pm 2.72	13.82 \pm 3.70	4.83 \pm 2.00
Nutrition and Dietetics	36	78.94 \pm 10.54	12.00 \pm 2.23	10.94 \pm 2.64	12.97 \pm 2.98	8.75 \pm 1.61	12.08 \pm 3.86	4.39 \pm 1.79
Child development	83	81.07 \pm 11.20	12.35 \pm 2.12	11.00 \pm 2.26	12.63 \pm 2.64	9.35 \pm 2.95	13.46 \pm 3.50	4.47 \pm 1.93
Health Management	55	85.16 \pm 10.41	13.27 \pm 1.86	11.55 \pm 2.33	13.29 \pm 2.99	9.53 \pm 2.95	13.75 \pm 4.30	4.96 \pm 2.09
<i>P-values</i>		<i>0.000</i>	<i>0.001</i>	<i>0.273</i>	<i>0.798</i>	<i>0.543</i>	<i>0.010</i>	<i>0.106</i>
The longest place of residence								
Marmara region	165	79.04 \pm 12.17	12.29 \pm 2.48	10.92 \pm 2.64	12.87 \pm 3.18	9.58 \pm 2.71	13.65 \pm 4.03	4.82 \pm 2.13
Aegean region	42	82.83 \pm 10.41	12.45 \pm 2.05	11.55 \pm 2.29	12.98 \pm 2.55	9.45 \pm 2.89	13.43 \pm 4.04	4.60 \pm 2.01
Other regions*	86	79.65 \pm 11.44	12.40 \pm 2.18	10.72 \pm 2.35	12.83 \pm 3.05	9.10 \pm 2.50	13.83 \pm 3.70	4.76 \pm 1.95
<i>P-values</i>		<i>0.176</i>	<i>0.897</i>	<i>0.212</i>	<i>0.966</i>	<i>0.416</i>	<i>0.863</i>	<i>0.810</i>

Perceived income**levels**

Poor	33	79.24±13.21	12.27 ± 2.43	11.58 ± 2.66	13.48 ± 3.37	9.82 ± 3.28	15.36 ± 4.12	5.55 ± 2.31
Moderate & Good	260	79.83±11.59	12.35 ± 2.32	10.87 ± 2.49	12.79 ± 3.01	9.37 ± 2.59	13.46 ± 3.85	4.67 ± 2.00
<i>P-values</i>		<i>0.786</i>	<i>0.851</i>	<i>0.131</i>	<i>0.220</i>	<i>0.364</i>	<i>0.008</i>	<i>0.021</i>

Mother's education**level**

≤ 5 years	159	80.24±11.54	12.40 ± 2.28	10.70 ± 2.53	12.55 ± 3.04	9.09 ± 2.83	13.66 ± 3.99	4.72 ± 1.98
> 5 years	134	79.20±12.02	12.28 ± 2.39	11.25 ± 2.47	13.25 ± 3.03	9.81 ± 2.43	13.69 ± 3.86	4.84 ± 2.15
<i>P-values</i>		<i>0.450</i>	<i>0.681</i>	<i>0.066</i>	<i>0.053</i>	<i>0.019</i>	<i>0.955</i>	<i>0.623</i>

Father's education**level**

≤ 5 years	120	79.65±12.12	12.66 ± 2.24	11.07 ± 2.49	12.73 ± 3.03	9.33 ± 2.80	13.58 ± 3.94	4.68 ± 1.95
> 5 years	173	79.84±11.53	12.13 ± 2.37	10.87 ± 2.54	12.97 ± 3.07	9.48 ± 2.59	13.73 ± 3.93	4.84 ± 2.13
<i>P-values</i>		<i>0.887</i>	<i>0.055</i>	<i>0.517</i>	<i>0.523</i>	<i>0.646</i>	<i>0.747</i>	<i>0.505</i>

**Membership to
environmental
organizations**

No	235	79.30 ± 11.54	12.36 ± 2.33	10.81 ± 2.55	12.46 ± 2.94	9.26 ± 2.72	13.39 ± 3.93	4.46 ± 2.01
Yes	58	81.65 ± 12.54	12.29 ± 2.35	11.52 ± 2.30	14.55 ± 2.96	10.05 ± 2.40	14.81 ± 3.71	6.02 ± 1.73
<i>P-values</i>		<i>0.173</i>	<i>0.851</i>	<i>0.056</i>	<i>0.000</i>	<i>0.044</i>	<i>0.013</i>	<i>0.000</i>

**Participation
in activities of
environmental
organizations**

No	234	79.50 ± 11.56	12.37 ± 2.28	10.90 ± 2.59	12.58 ± 3.03	9.25 ± 2.64	13.32 ± 4.02	4.47 ± 2.02
Yes	59	80.79 ± 12.57	12.25 ± 2.54	11.17 ± 2.22	14.02 ± 2.89	10.10 ± 2.70	15.08 ± 3.19	5.95 ± 1.78

<i>P-values</i>		<i>0.453</i>	<i>0.756</i>	<i>0.459</i>	<i>0.001</i>	<i>0.028</i>	<i>0.000</i>	<i>0.000</i>
Receiving environmental education courses								
No	203	78.61±11.29	12.31 ± 2.42	10.98 ± 2.62	12.90 ± 3.18	9.58 ± 2.72	13.79 ± 4.22	4.84 ± 2.11
Yes	90	82.37±12.42	12.43 ± 2.13	10.90 ± 2.28	12.81 ± 2.76	9.06 ± 2.55	13.40 ± 3.17	4.61 ± 1.91
<i>P-values</i>		<i>0.011</i>	<i>0.665</i>	<i>0.813</i>	<i>0.825</i>	<i>0.121</i>	<i>0.380</i>	<i>0.375</i>

*Others: Black Sea Region, Central Anatolia Region, Eastern Anatolia Region, Southeastern Anatolia Region.

RAPFB: Resource-conserving Actions with Personal Financial Benefit, ERC: Environmentally Responsible Consumerism, NLA: Nature-related Leisure Activities, RE: Recycling Efforts, CA: Citizenship Action, and EA: Environmental Activism.

Table 4 shows the results of the multivariate linear regression analysis of the mean scores for the subscales of the EAS and EBS. The models that were created by using the Enter method were adjusted in terms of age, sex, perceived income, mother's education level, receiving environmental education courses. The explanation of the models created for the subscales of the EBS (Adjusted R square) ranged from 8.7% to 23.0%. The explanatory power of the model for the EAS was 23.3%.

The analysis of the correlations between the mean scores obtained from the scales and their subscales revealed a statistically significant positive relationship between the EAS and the chemical waste risk subscale of the ERPS ($\beta=4.765$, 95% CI: 2.160; 7.370) and no significant relationship between the EAS and ESS ($p > 0.05$) (Table 4).

Another result of the analysis was that there was a statistically significant positive relationship between the ESS and the ERC ($\beta= 2.961$, 95% CI: 1.906; 4.016), NLA ($\beta= 4.000$, 95% CI: 2.690; 5.310), RE ($\beta= 3.651$, 95% CI: 2.499; 4.802), CA ($\beta= 6.950$, 95% CI: 5.312; 8.588), EA ($\beta= 3.565$, 95% CI: 2.685; 4.444) subscales of the EBS ($p < 0.001$), but that there was no significant difference between the ESS and the RAPFB subscale of the EBS ($p > 0.05$) (Table 4).

According to the relationship between the EBS subscales and ERPS subscales, there was a statistically significant positive relationship between the RE scores and chemical waste risk subscale scores ($\beta= 0.533$, 95% CI: 0.010; 1.145) and between the resource depletion risk scores and the scores for the NLA ($\beta= 0.381$, 95% CI: 0.047; 0.715), CA ($\beta= 0.670$, 95% CI: 0.252; 1.088), and EA ($\beta= 0.240$, 95% CI: 0.015; 0.464). While the correlation between the RAPFB scores and the resource depletion-risk subscale scores was negative and significant ($\beta= -0.305$, 95% CI: -0.575; -0.035), there was no significant correlation between the scores for the subscales of the EBS and the scores for the ecological risk and global environmental risk subscales ($p > 0.05$) (Table 4).

Table 4. The results of the multivariate linear regression analysis of the mean scores for the subscales of the Environmental Attitude Scale and Environmental Behavior Scale

Scales	†Environmental Attitude Scale (EAS)	†Environmental Behavior Scale (EBS)					
		RAPFB	ERC	NLA	RE	CA	EA
	β (95% CI)	β (95% CI)	β (95% CI)	β (95% CI)	β (95% CI)	β (95% CI)	β (95% CI)
Environmental Sensitivity Scale (ESS)	-0.525 (-5.422; 4.372)	0.334 (-0.725; 1.393)	2.961 (1.906; 4.016)	4.000 (2.690; 5.310)	3.651 (2.499; 4.802)	6.950 (5.312; 8.588)	3.565 (2.685; 4.444)
<i>p</i> -value	0.833	0.536	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Ecological risk	1.953 (-0.496; 4.401)	0.233 (-0.296; 0.763)	0.426 (-0.102; 0.953)	0.320 (-0.335; 0.975)	-0.190 (-0.766; 0.386)	-0.047 (-0.866; 0.772)	0.087 (-0.353; 0.527)
<i>p</i> -value	0.118	0.387	0.113	0.337	0.517	0.911	0.697
Chemical waste risk	4.765 (2.160; 7.370)	0.479 (-0.084; 1.042)	0.116 (-0.445; 0.678)	-0.265 (-0.963; 0.432)	0.533 (0.010; 1.145)	0.093 (-0.779; 0.964)	-0.223 (-0.691; 0.245)
<i>p</i> -value	0.000	0.095	0.684	0.454	0.048	0.834	0.350
Resource depletion	-0.571 (-1.820; 0.679)	-0.305 (-0.575; -0.035)	0.063 (-0.207; 0.332)	0.381 (0.047; 0.715)	0.270 (-0.024; 0.563)	0.670 (0.252; 1.088)	0.240 (0.015; 0.464)
<i>p</i> -value	0.369	0.027	0.647	0.026	0.072	0.002	0.036
Global environmental risk	-0.790 (-2.829; 1.248)	0.205 (-0.235; 0.646)	0.021 (-0.418; 0.460)	0.023 (-0.523; 0.568)	-0.265 (-0.744; 0.214)	-0.494 (-1.176; 0.188)	-0.285 (-0.651; 0.081)
<i>p</i> -value	0.446	0.360	0.925	0.935	0.277	0.155	0.127
Adjusted R ²	0.233	0.087	0.221	0.185	0.180	0.230	0.189
F	10.877***	4.087***	10.230***	8.341***	8.101***	10.688***	8.553***

****p* < 0.001. RAPFB: Resource-conserving Actions with Personal Financial Benefit, ERC: Environmentally Responsible Consumerism, NLA: Nature-related Leisure Activities, RE: Recycling Efforts, CA: Citizenship Action, and EA: Environmental Activism.

†Adjusted for age, sex, mother's education level and receiving environmental education courses.

DISCUSSION

In the present study, of the participants, those with high environmental sensitivity displayed behaviors of Environmentally Responsible Consumerism (ERC), Resource-conserving Actions with Personal Financial Benefit (RAPFB), Recycling Efforts (RE), Nature-related Leisure Activities (NLA), and Environmental Activism (EA) more. Pro-environmental behaviors that may be affected by psychological (such as perception, attitude, value) and structural variables (such as income, assets) require sustainable lifestyle changes (Bamberg & Rees, 2015). Environmental sensitivity, also perceived as environmental value, has been shown to act as a mediator for environmental knowledge and pro-environmental behaviors (Latif et al., 2013). It has also been reported that participating in pro-environmental behaviors more frequently increases life satisfaction and that acting pro-environmentally serves as an emotional source in times of ecological threat (Schmitt et al., 2018). Through programs aimed at improving environmental sensitivity and developing an ecological perspective, environmentally responsible behaviors can be developed (Pavalache-Ilie & Cazan, 2018). Our results related to this finding demonstrated that healthcare students were more concerned and sensitive to environmental issues (Doguc & Arıkan, 2018; Tastepe & Aral, 2014; Tamam et al., 2017) whereas students in social sciences and humanities displayed environmentally responsible behaviors more (Akçay & Pekel, 2017; Senyurt et al., 2011; Paço & Lavrador, 2017; Sadik & Sadik, 2014).

Of the students, those who were aware of “resource depletion risk”, one of the environmental risk perceptions, displayed a more careful behavior in activities regarding the resource-conserving actions with personal financial benefit subscale. Pro-environmental behaviors are more observed in the presence of environmental value and strong environmental attitudes (Schmitt et al., 2018; Sapci & Considine, 2014; Casalo & Escario, 2018; Latif et al., 2013). In a study conducted in the USA and Canada, it was reported that encouraging pro-environmental behaviors through attempts aiming to improve individual or familial well-being (such as financial savings) could provide greater benefits (Schmitt et al., 2018; Sapci & Considine, 2014). This situation, which is also observed in students’ buying behavior of green products or recyclable products, supports our results (Turkmen et al., 2013; Unuvar et al., 2018). In a study conducted with adults living in Greece, pro-environmental behaviors were determined to be related to anthropocentrism and the new ecological paradigm dealing with the balance of nature. It has been reported that the environmental attitudes of adults are able to pay for the protection of marine biodiversity when needed due to ethical reasons (Halkos & Matsiori, 2017). In a study conducted with Spanish adults, it was observed that pro-environmental behaviors are related only to strong environmental attitudes, and that people displayed pro-environmental behaviors only if they believed in the fact that the environment must be protected (Casalo & Escario, 2018), which suggests that our results might be related to these ethical reasons.

In the present study, of the students, those who were aware of the resource depletion risk more actively took part in nature-related leisure activities, citizenship actions and environmental activism. While similar results were reported in a study conducted with members of the non-governmental

organization by Hamarat, Guler, Duran, Gumus & Tufan, (2014), in other studies, environmental attitudes were shown to be positively related to energy consumption and to decreases in natural resources (Maleki & Karimzadeh, 2011; Sapci & Considine, 2014; Sadik & Sadik, 2014). In a study conducted in the UK, people who displayed eco-driving behaviors and positive environmental attitudes were reported not to display a proper eco-driving performance (McIlroy & Stanton, 2016). Awareness of ecofeminist and ecocentric ethics affects environmental attitudes positively (Yalmançı & Gözüm, 2019). In a study conducted in China, it was reported that the impact of the ecological worldview is completely mediated by personal norms whereas environmental sensitivity is mediated by both personal norms and the ecological worldview (Lingqiong, 2018). The results of the present study suggest that the natural resource depletion risk is related to not holding the ecological worldview and to being more dependent on norms in developing environmental behaviors.

In the present study, no correlation was determined between the participants' environmental attitude scores and their environmental sensitivity scores. Studies conducted with nursing and / or medical students demonstrated a positive relationship between their environmental sensitivity and environmental attitudes (Tamam et al., 2017; Karahan-Okuroglu, 2012; Celik, Basaran, Gokalp, Yesildal & Han, 2016), and in some other studies, similar findings were observed in students studying in different departments of universities (Bostancioglu, Saracoglu & Ozturk, 2017; Okur-Berberoglu & Uygun, 2012; Uyanık, 2016). Similar to our findings, in some studies including different groups of participants, environmental knowledge and environmental sensitivity levels of the participants were reported to be inadequate (Erdal, Erdal & Yucel, 2013; Guven & Aydogdu, 2012). In their study, Yalmançı & Gözüm (2019) reported that students who did not receive pre-school education lacked awareness of ecocentric ethics and thus their environmental attitudes levels were lower. Considering the fact that pre-school education in Turkey has become widespread only in recent years, the lack of a relationship between environmental attitudes and environmental sensitivities of university fourth grade students is considered to be associated with the fact that they did not receive this education at a young age.

In the present study, of the participants, environmental attitudes of those who were aware of chemical waste risk, one of the environmental risks, changed for the better. In a study conducted with nursing students, their environmental awareness levels were above average (Azak, 2018). In other studies conducted with students studying in the field of health sciences, they were most aware of the chemical waste risk (Sayan & Kaya, 2016; Tari Selcuk, Mercan, & Cevik, 2016; Yapici, Ogenler, Kurt, Koçaş & Şaşmaz, 2017). In some other studies, as the participants' awareness of environmental risks increased, so did their environmental attitude scores (Uyanık, 2017; Sayan & Kaya, 2016; Yapici et al., 2017). Byrka et al. (2010) reported that motivation in ecological behaviors was mediated by concerns about environmental issues.

Environmental risks and environmental risk perceptions are unevenly distributed among different groups in society (Zhang, He, Mol & Lu, 2013). In a study conducted with environmental health technicians, the participants considered the thinning of the ozone layer as the most important environmental risk (Ozcan, Soysal, Ek & Kilinc, 2018) whereas in a study conducted with prospective

teachers, the participants considered the excessive use of natural resources as the leading factor for environmental risks (Zayimoğlu Oztürk, Oztürk, & Sahin, 2015). In Bilgin et al.'s study (2016), water pollution was considered as a major environmental risk (Bilgin, Radziemska & Fronczyk, 2016). In fact, another point to be considered here is that participants should be questioned to find out they are fully aware of the realities of environmental risks. For example, in a study conducted with university students in China, it was reported that the participants were not aware of environmental risks, which was due to the fact that they were not given an environmental training taking into account their attitudes towards environmental risks and risk management, and that the government took a top-down approach to environmental risk management (Zhang et al., 2013). Similar problems exist in Turkey (Uyanık, 2017), environmental issues and environmental risks do not get the attention they deserve in the education system or in public awareness-raising campaigns, which explains the lack of a relationship between "ecological risk and global environmental risk" and "environmental attitudes and environmental behaviors" in the present study.

Conclusions and Recommendations

It has been identified that as environmental sensitivity levels of the participating students increase; they become environmentally responsible consumers, get involved in nature-related leisure activities, make more recycling efforts, bear more responsibility for the conservation of the environment and participate in environmental activities. It has been found that, participants who are aware of "chemical waste risk" have positive environmental attitude and recycling efforts. It has been seen that students who are aware of "resource depletion risk" make use of the resource-conserving actions with personal financial benefit more attentively, carry out nature-related leisure activities, and exhibit environmentally responsible citizenship actions and take part in environmental activities. It has been determined that in terms of environmental attitudes, environmental awareness levels of students are not significant; and also, amongst perceived environmental risks, awareness of "ecological risk" and "global environmental risk" is of no significance in terms of either environmental attitudes or environmental behaviors.

In order to ensure that individuals use the environment in which they live more optimally and that they take the sustainability of the environment into consideration, it is recommended to provide necessary initiatives, especially in educational settings. Thanks to these initiatives, it can be ensured that individuals to be employed in the health sector and in other fields become more aware of the environment. It is recommended that the number of environment-related scientific studies performed in the health sector should be increased, and that these studies should be performed, by taking the gap in the literature into account. It is also recommended that the number of measurement tools with more sub-dimensions to be used in studies in the literature should be increased by carrying out new scale development studies. Another recommendation is that within the scope of environmentalism philosophy, universities should cooperate with other institutions to raise environmental awareness. Adopting policies encouraging people to act pro-environmentally and transforming these policies into a lifestyle not only will improve the environment, but will also contribute to subjective well-being.

Limitations

Due to its cross-sectional design, the lack of sequentiality in causality was the main limitation of this study. The other limitations of the study were that the data relied on the self-report of the participants.

Competing interests: The authors declare no conflict of interest.

Funding: None.

REFERENCES

- Akcay, S. & Pekel, F.O. (2017). Investigation of Prospective Teachers' Environmental Awareness and Sensitivity in terms of Different Variables. *Elementary Education Online*, 16, 1174-1184.
- Alaydin, E., Demirel, G., Altin, S. & Altin, A. (2014). Environmental Knowledge of Primary School Students: Zonguldak (Turkey) Example. *Procedia Soc Behav Sci*, 141, 1150-1155.
- Altunoglu, B.D. & Atay, E. (2009). Secondary School Students' Environmental Risk Perception. *HUJE*, 36, 1-11.
- Azak, A. (2018). Determining Mindfulness Levels in Nursing Students. *HEAD*, 15, 170-176.
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F.J., Cáceres-Reche, M.P., Trujillo-Torres, J.M. & Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Environmental Attitudes in Trainee Teachers in Primary Education. The Future of Biodiversity Preservation and Environmental Pollution. *IJERPH*, 16, 362: 1-11.
- Bamberg, S. & Rees, J. (2015). Environmental Attitudes and Behavior: Measurement. *In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd ed.; Editor James D. Wright, Elsevier: Oxford, 7, 699-705.
- Bilgin, A., Radziemska, M. & Fronczyk, J. (2016). Determination of Risk Perceptions of University Students and Evaluating Their Environmental Awareness in Poland. *CSJ*, 37, 418-425.
- Bostancioglu, D., Saracoglu, G.V. & Ozturk, M. (2017). Environmental Awareness and Attitude Levels of Students, and the Investigation of the Factors Affecting Them. *Journal of Academic Sight*, 60, 266-278.
- Byrka, K., Hartig, T. & Kaiser, F.G. (2010). Environmental attitude as a mediator of the relationship between psychological restoration in nature and self-reported ecological behavior. *Psychol Rep*, 107, 847-859.

- Cabuk, B. & Karacaoglu, C. (2003). Examination of Sensitivity of University Students. *AU JFES*, 36, 189-198.
- Casalo, L.V. & Escario, J.J. (2018). Heterogeneity in the association between environmental attitudes and pro-environmental behavior: A multilevel regression approach. *J Clean Prod*, 175, 155-163.
- Celik, S., Basaran, T., Gokalp, M.T., Yesildal, M. & Han, O. (2016). Nursing Department and Medical Faculty Students' Attitudes towards Environmental Problems. *HSP*, 3, 91-98.
- Crumpei, I., Boncu, S. & Crumpei, G. (2014). Environmental Attitudes and Ecological Moral Reasoning in Romanian Students. *Procedia Soc Behav Sci*, 114, 461-465.
- Doguc, E. & Arikan, G. (2018). Investigation of Environmental Attitudes and Behaviors of Health Management Students (Gazi University Sample). *IJEAS*, 17, 293-306.
- Eilam, E. & Trop, T. (2012). Environmental Attitudes and Environmental Behavior—Which Is the Horse and Which Is the Cart? *Sustainability*, 4, 2210-2246.
- Erdal, H., Erdal, G. & Yucel, M. (2013). Environmental Awareness Research for University Students: Case of Gaziosmanpasa University. *Gaziosmanpasa J Sci Res*, 4, 57-65.
- Guyen, E. & Aydogdu, M. (2012). Development of an Awareness Scale and Determination of Teacher Candidates' Awareness Levels Regarding Environmental Problems. *JTEE*, 1, 185-202.
- Halkos, G. & Matsiori, S. (2017). Environmental attitude, motivations and values for marine biodiversity protection. *Journal of Socio-Economics*, 69, 61–70.
- Hamarat, B., Guler, O., Duran, E., Gumus, M. & Tufan, E. (2014). Does Environmental Threat, Environmental Consciousness, and Environmental Attitude Affect Environment Based Behaviour? The Case of Ngo's in Çanakkale. *Usak Uni J Soc Sci*, 18, 26-56.
- Kaiser, F.G., Wölfling, S. & Fuhrer, U. (1999). Environmental Attitude and Ecological Behavior. *J Environ Psychol*, 19, 1-19.
- Karahan-Okuroglu, G. (2012). The Impact of Nursing Education on Students' Attitudes Towards The Environment. *J Res Dev Nurs*, 14, 27-38.
- Latif, S.A., Omara, M.S., Bidina, Y.H. & Awangb, Z. (2013). Role of Environmental Knowledge in

Creating Pro-Environmental Residents. *Procedia Soc Behav Sci*, 105, 866-874.

Lingqiong, W. (2018). The relationships between environmental sensitivity, ecological worldview, personal norms and pro-environmental behaviors in Chinese children: Testing the value-belief-norm model with environmental sensitivity as an emotional basis. *PsyCh Journal*, 1-11. doi:10.1002/pchj.217.

Maleki, A. & Karimzadeh, S. (2011). A survey of relationship between the environmental attitudes and environmental knowledge and energy consumption behavior among citizens of Urmia, West Azerbaijan, Iran. *IJ-SSHs*, 3, 27-37.

Marquart-Pyatt, S.T. (2007). Concern for the Environment among General Publics: A Cross-National Study. *Society & Natural Resources*, 20, 883-898.

McIlroy, R.C. & Stanton, N.A. (2016). What do people know about eco-driving? *Ergonomics*, 60, 754-769.

Milfont, T.L., Wilson, J. & Diniz, P. (2012). Time perspective and environmental engagement: A meta-analysis. *Int J Psychol*, 47, 325-334.

Okur-Berberoglu, E. & Uygun, S. (2012). Checking Over Relationship Between Environmental Awareness and Environmental Attitudes by Structural Equation Modelling. *J Uludag Univ Faculty of Education*, 25, 459-473.

Ozcan, S., Soysal, M., Ek, H.N. & Kilinc, N. (2018). Opinion And Attitudes towards Environmental Problems of Environmental Health Pre-License Program's Students in Turkey. *Kastamonu Educ J*, 26, 975-983.

Paço, A. & Lavrador, T. (2017). Environmental knowledge and attitudes and behaviours towards energy consumption. *J Environ Manage*, 197, 384-392.

Pavalanche-Ilie, M. & Cazan, A.M. (2018). Personality correlates of pro-environmental attitudes. *Int J Environ Heal R*, 28, 71-78.

Sadik, F. & Sadik, S. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia Soc Behav Sci*, 116, 2379 – 2385.

Sama, E. (2003). Teacher Candidates' Attitudes toward Environmental Problems. *GUJGEF*, 23, 99-110.

- Sapci, O. & Considine, T. (2014). The link between environmental attitudes and energy consumption behavior. *Journal of Socio-Economics*, 52, 29-34.
- Sayan, B. & Kaya, H. (2016). Assessment of the environmental risk perceptions and environmental attitudes of nursing students. *Contemp Nurse*, 52, 771-781.
- Schmitt, M.T., Akin, L.B., Axsen, J. & Shwom, R.L. (2018). Unpacking the Relationships between Pro-environmental Behavior, Life Satisfaction, and Perceived Ecological Threat. *Ecological Economics*, 143, 130–140.
- Senyurt, A., Temel, A.B. & Ozkahraman, S. (2011). Investigation of Attitude for Environmental Issues of University Students. *SDU J Health Sci*, 2, 8-15.
- Tamam, I., Yurekli, M.V., Basaran, O., Uskun, E. (2017). Awareness towards Environmental Problems and Environmental Attitudes of Medical Students. *Smyrna Med J*, 8-17.
- Tari Selcuk, K., Mercan, Y. & Cevik, C. (2016). Environmental Risk Perception of Nursing Students and Related Factors. *Int Refereed J Nurs Res (UHD)*, 7, 116-135.
- Tastepe, T. & Aral, N. (2014). Investigation of University Students' Environmental Knowledge & Attitude. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3, 142-153.
- Timur, S. & Yilmaz, M. (2013). Adaptation of Environmental Behavior Scale to Turkish. *GUJGEF*, 33, 317-333.
- Turkmen, M., Sarikaya, M. & Saygili, N. (2013). A Study on the Effect of Students' Environmental Sensitivity on Buying Behavior: The Case of Sakarya University. *J Soc Sci Humanit* 5, 238-249.
- Unuvar, S., Kilinc, C., Sari Gök, H. & Salvarcı, S. (2018). The Impact of Tourism Students' Green Product Preferences on Purchase Intention. *JOTAGS*, 6, 20-40.
- Unver, S., Avcıbaşı, I.M. & Ozkan, Z.K. (2015). Determination of environmental attitudes and awareness of nurses working in university hospital. *J Anatolia Nurse Health Sci*, 18, 282-286.
- Uyanık, G. (2017). Investigation of the Attitudes towards Environmental Issues and Knowledge Levels of Prospective Teachers. *OMU J Fac Educ*, 36, 133-145.
- Uyanık, G. (2016). Effect of the Environmental Education Based on Transformational Learning Theory to Sensitivity and Attitudes towards Environmental Problems. *YYU Journal of*

Education Faculty, 13, 760-784.

- Yalmanlı, S.G. & Gözüml, A.I.C. (2019). The Study of Whether Receiving A Pre-School Education Is A Predictive Factor in The Attitudes of High School Students Toward The Environment According to Their Environmental Ethics Approach. *IEJEE*, 9, 18-32.
- Yapıcı, G., Ogenler, O., Kurt, A.O., Koçaş, F. & Şaşmaz, T. (2017). Assessment of Environmental Attitudes and Risk Perceptions among University Students in Mersin, Turkey. *J Environ Public Health*, 1-8. ID: 5650926.
- Zhang, L., He, G., Mol, A.P.J. & Lu, Y. (2013). Public perceptions of environmental risk in China. *J Risk Res*, 16, 195–209.
- Zayimoglu Ozturk, F., Ozturk, T. & Sahin, A. (2015). The Investigation of Primary School Teacher Candidates' Efficacy Perception of Environmental Education. *Amasya Educ J*, 4, 293-311.



Dr. Öğr. Üyesi
Fatih BAL

Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Sakarya, Türkiye
E- Posta : fatihbal@sakarya.edu.tr

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9974-2033>

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 18.07.2020
Kabul/Accepted : 22.09.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.797133

Beyin Dalgalarının Depresyon Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı beyin dalgalarının depresyon üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada deneysel desenler içerisinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni (ÖSKD) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul'da özel bir hastanede depresyon tanısını alan bireyler oluşturmaktadır. Hastane kayıtlarına göre depresyon tanısı alan bireylerden evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün tespitinde $n = N t_2 p q / d_2 (N-1) + t_2 p$ formülü kullanılarak alınan 60 birey örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada katılımcıların sosyodemografik bilgilerini araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve katılımcıların depresyon düzeyini ölçmek amacıyla Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Beck tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 4'lü Likert tipi olarak kendini değerlendirme ölçeğidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları değerlendirilirken betimleyici istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Nicel bulguların sonuçları değerlendirilirken iki grubun kıyaslanması t-testi, ikiden fazla grubun kıyaslanması Tek Yönlü (Oneway) Anova Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beyin dalgalarına yönelik yapılan uygulamaların beyin dalgalarında değişikliğe neden olmuş ve katılımcıların depresyon düzeylerinde azalma olmuştur.

Anahtar Kelimeler: *beyin dalgaları, delta, teta, alfa, depresyon*

Investigation of The Effects of Brain Waves on Depression

ABSTRACT

The purpose of this study was examined on the examination of the depression of brain waves. Pretest-posttest control group research design (ÖSKD). The universe of the research is for individuals diagnosed with depression in a private hospital in Istanbul. According to the hospital records, $n = N t_2 p q / d_2 (N-1) + t_2 p$ formula is used to determine the sample size that will represent the universe from individuals diagnosed with depression. 60 individuals work as samples. Personal Information Form and Beck Depression Scale were used, in which participants' depression values were measured. This scale is implemented by Beck. The scale is a 4-point Likert type self-rating scale. You can check SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 program for Windows. While evaluating the findings of the research, examine the descriptive colors (Number, Percentage, Average, Standard deviation). Comparing the two groups when evaluating the results of the quantification findings T-test, comparing more than two groups One-way (Oneway) Anova test. The applications made for the brain waves caused changes in the brain waves and were made at the depression levels of the participants.

Keywords: *alpha, brain waves, delta, depression, theta*

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, şu anda küresel çapta 350 milyon insanın depresyondan etkilendiği ve depresyonun 2030 yılına kadar hastalık nedenlerinin başında olacağı tahmin edilmektedir (Pratt ve Brody, 2008). Depresyon olumsuz düşüncelere, davranışlara ve olumlu etki kaybına neden olabilmektedir. Olumsuz davranış ve duygular iki haftadan fazla, sürekli olarak düşük ruh hali ve aktivitelerin çoğunu yapmaktan zevk alamama ve ilgi kaybı gibi durumlar depresyon başlangıcı olarak tanımlanmaktadır. Depresyon genellikle duygusal, bilişsel, fiziksel, düşünme ve davranışsal semptomlardaki değişikliklerle birlikte gelir. Gençlerden yaşlılara kadar depresyon hastaları olabilir (Fiske, Wetherell ve Gatz, 2009).

Depresyon, biyokimyasal, ışık, biyogenetik, psikososyal, psikolojik ve organik faktörlerden kaynaklanabilir (Kan ve Lee, 2015). Depresyon, en yaygın ve tedavi edilebilir ruhsal bozukluklardan biridir (Mulrow et al., 1995). Her yıl milyonlarca kişiyi etkileyen depresyon psikopatolojinin en yaygın biçimlerinden biri haline gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 10 yetişkinden yaklaşık 1'i depresyon yaşadığını bildirmektedir. Buna ek olarak, 2020 yılına kadar depresyonun dünya çapında, sadece kardiyovasküler hastalıktan sonra ikinci derecede engellilik nedeni olduğu öngörülmüştür (Hammen, 2005).

Majör depresif bozukluk çeşitli duygusal, bilişsel ve davranışsal semptomlardan oluşur. Bu nedenle, depresyon sadece bireylerin hissetme ve düşünme biçimlerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin çevrelerindeki insanlarla etkileşimlerini gösterir (Cent. Dis. Control Prev, 2010).

Depresyon belirtileri, depresif ruh hali, anhedonia, iştah değişikliği, uykusuzluk / hipersomnia, psikomotor ajitasyon / gerilik, düşük enerji, aşırı değersizlik veya suçluluk hissi, konsantrasyon zorlukları veya kararsızlık ve intihar düşüncesi olarak sıralanabilir (Kessler, 1997). Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabını (DSM-IV) ölçütlerine göre, tanılama için bu semptomlardan en az beşinin iki haftalık dönemde ortaya çıkması ve semptomların bireyin hayatını sosyal, duygusal, bilişsel olarak olumsuz etkilemesi gerekmektedir (Starr ve Davila, 2008).

Depresyon belirtileri genellikle bir bireyin sosyal veya mesleki işleyişinde önemli sıkıntılara ve bozulmalara neden olur. Örneğin, bir birey sosyal etkinliklere ve etkileşimlere olan ilgisini veya zevk almayı kaybedebilir, bu da sosyal geri çekilmeye ve tecrite yol açabilir (Shaver, Schachner ve Mikulincer, 2005).

Ayrıca, aşırı derecede değersizlik veya suçluluk duygusu yaşayan bireyler, sosyal etkileşimlerinde bu duygular hakkında sık sık konuşabilir hatta öz-değerleri konusunda aşırı güvence isteyebilirler. Bu örneklerin de belirttiği gibi, bazı depresyon belirtilerinin doğal olarak şu anki depresif epizodu sürdürmeye ve gelecekteki depresyon ataklarını potansiyel olarak tetikleyebilecek sorunlu bir kişilerin sorunlarına yol açması muhtemeldir (Hames, Hagan ve Joiner, 2013).

Dünya genelinde yapılan tüm uygulamalara rağmen depresyon oranı giderek artmaktadır. Klinik incelemelere bakıldığında medikal tedavi depresyon tedavisinde sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak, depresyonlu birey sayısı oldukça fazladır. Yapılan çalışmalar beyin dalgaları ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu nedenle bu araştırmada beyin dalgalarını optimize ederek depresyon düzeyini azaltmaktır.

Depresyon tedavisi

Depresyon, dünyanın en yaygın dördüncü sağlık sorunudur ve Amerika Birleşik Devletleri'ne her yıl 30 ile 50 milyar arasında tıbbi maliyete mal olmaktadır. Depresyonda olan kişiler hastalık nedeniyle genel nüfusun iki katı oranında mesleki sorunlar yaşamaktadır (Robinson, Geske, Prest ve Barnacle, 2005). Sağlık hizmeti maliyetleri %50'dir depresyon hastaları için depresyonu olmayan hastalara göre %100 daha fazladır. Bu artan maliyetler, özel sağlık hizmetlerinden ziyade daha çok tıbbi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Brown ve Gerbarg, 2005). Depresyon tedavisi aşamalı olarak şiddetine göre aşağıdaki protokoller uygulanabilir (Beutler, Clarkin ve Bongar, 2000).

Hafif depresyonda antidepresan farmakoterapi, psikoterapi veya aktif izlemeye kadar uzanan çeşitli tedavi yöntemleri kullanılabilir. Hafif depresyon tedavi süreci bilişsel davranışçı terapi, rehberlik, kendi kendine yardım ve uyku bozukluklarının düzenlenmesini de içerebilmektedir. Genel kanı danışanın geçmişine bağlı olarak önce düşük yoğunluklu tedavilerin denenmesi gerektiğidir. Danışanın kronik depresyonu varsa veya daha önce ciddi bir atak geçirmişse, antidepresan veya psikoterapi tedavi yöntemi olarak tercih edilebilir.

Orta derecede depresyonda hastanın önemli psikososyal sorunları olduğunda antidepresan, monoterapi, psikoterapi tedavi yöntemi olarak kullanılmaktadır. Yaygın olarak önerilen birinci basamak farmakoterapötik seçenekler arasında SSRI'lar, SNRI'lar, bupropion ve mirtazapin bulunur. Önerilen psikoterapötik yöntemler arasında BDT ve aktivite programlamaları tedavisi bulunmaktadır.

Şiddetli depresyon, antidepresan ve psikoterapi kombinasyonu veya danışanın psikotik özellikleri varsa, antidepresan ve antipsikotik ilaçların bir kombinasyonudur.

Çoğu kılavuz ilk basamak tedavilerin 8 ila 12 haftalık bir deneme gerektirdiğini kabul eder. Tedaviye başlandıktan sonra, klinisyenler iyileşmeyi (veya iyileşme eksikliğini) değerlendirmek için her 1 veya 2 haftada bir hasta ziyaretleri planlamalıdır ve dozlar ya remisyon sağlanana ya da hastaların tolerans sınırlarına ulaşılan kadar kademeli ve sürekli artırılmalıdır. Yanıt belirlenmeden önce yeterli bir dozda en az 4 haftalık tedaviye ihtiyaç vardır.

Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda depresyon tedavisinde Renk Terapiyi (Bal, 2019a); ışık terapi, ilaç tedavisi, elektroşok tedavisi, bilişsel davranışçı tedavi, kişiler arası tedavi, öz farkındalığa dayalı bilişsel terapi, evlilik ve çift odaklı terapiler, hipnoterapi ve alternatif yöntemler kullanılmak-

tadır (Bal, 2019b).

Beyin Elektromanyetik Dalgaları

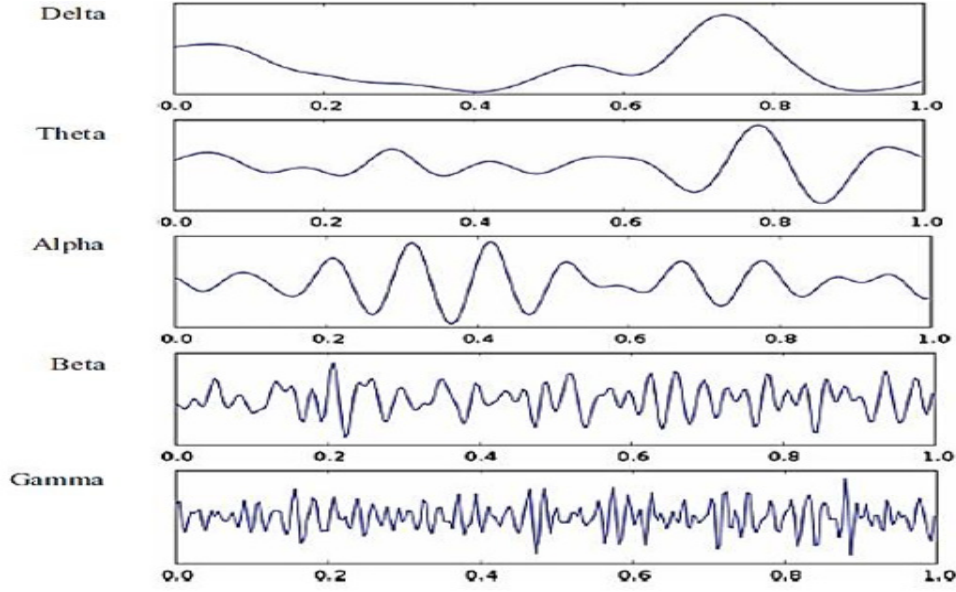
Dünya yüzeyi ve atmosferin iyonosfer tabakası arasında elektromanyetik olan dalgalar titreşmektedir. Bu dalgalar 3 Hz'den başlayarak 60 Hz'ye kadar ulaşmaktadır. Genel olarak 7,83 Hz'lik bir elektromanyetik dalgalarıdır. Atmosferi olan her gezegenin kendine özgü olan bir titreşimi vardır. Schumann titreşiminin de insanın beyin dalgalarını kapsaması ilginçtir. Beyin dalgaları ile iyonosferin alt titreşim dalgaları birbiri ile aynı aralıkta yer alır. İnsan beyin dalgaları 4 Hz altı Delta, 4-7 Hz Teta, 8-12 Hz alfa, 13-15 Hz Beta ve 16-40 Hz Gamma olarak sıralanmaktadır. Zihin ve yaş durumuna göre bu dalgaların yoğunluğu beynimizde değişmektedir.

Beta dalgaları kişinin dışa yöneldiği, heyecanlandığı, huzursuz olduğu, dikkatini verdiği zaman devreye girmektedir. Alfa dalgaları öğrenme, iş görme, odaklanma ile devreye girer ve erişkin insan beynindeki hakim olan dalgadır. Dinlenme, içe dönme ve uyku dalgaları Teta dalgalarıdır. Derin uyku durumlarında ise Delta dalgaları ortaya çıkmaktadır. Beyin dışarıdan elektromanyetik olarak tahrik edilmesi ya da uyarılması ile beyne gelen dalgaya benzer bir dalga formuna dönerek eşleşmeye çalışır. Bu durum dışarıdan duyulabilir değişik titreşimli müzik ve seslerle bile yapıldığı zaman beyin kısmen o ses frekansına uygun bir örüntüye dönmeye çalışır. Saniyedeki vuru sayısı tetaya benzeyen 7 Hz, bir müzik dinlediğimizde rahatlık ve sakinleşme olurken, saniyede 14 vuru sayısı olan müzik canlılık ve enerji artışına neden olmaktadır. Beyin dalgalarında olan bu örüntü değişimi, beynin kendi içyapısındaki kimyaya geri dönüşlü etki eder ve kimya değişince davranış ve duygularda değişebilmektedir. Bu şekilde beyinle dışardan uğraşmak, beyni iyi ya da kötü olarak çalışmaya sevk edebilmektedir. Kötü yönde bir sevkle endişe, öfke ve kontrolsüz davranışlar görülebilir (Tarlacı, 2019). Aşağıda Bant dalgasının frekansına göre beyin dalgası dağılımı verilmiştir (Koudelková ve Strmiska, 2018).

Frekans İsimleri	Bant Dalga Frekansları
Alfa A	8-13
Beta B	13-30
Delta Δ	0.5-4
Gamma Γ	>30
Theta Θ	4-8

Şekil 1. Bant dalgasının frekansına göre beyin dalgası dağılımı.

Farklı frekans aralıklarıyla ayırt edilen beş büyük beyin dalgası aşağıda şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Farklı frekans aralıklarıyla ayırt edilen beş büyük beyin dalgası

Aşağıda depresyon dalgalarının görünümü Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te verilmiştir.

Alfa Depresyon



Şekil 3. Alfa depresyon dalgası

Alfa dalgaları (α) frekans aralığı 8 ile 13 Hz arasında olan elektromanyetik salınımlardır. Çoğunlukla arka bölgelerde ve uyanıklık sırasında gözleri kapalı olarak kaydedilirler. Bu dalgalar gevşeme durumları ile ilişkilidir ve aktiviteleri depresyonda en çok çalışılanlardan biridir. Kortikal aktivite ile ters ilişkilidir, konsantrasyon zorluk, dikkat ve hafıza sorunlarında bozuk alfa dalgaları oluşur (Fernández-Palleiro et al., 2020).

Beta Depresyon



Şekil 4. Beta depresyon dalgası

Beta beyin dalgaları 16 ila 25 aralığında hızlı dalgalardır. Beta genellikle depresif duygu durum durumlarına daha kalıcı bir yatkınlıkla durumsal bir göstergedir. Nörolojik, doğada deneyimsel olmaktan ziyade, bu durumu düzeltebilir. Bu müşteriler şu anda depresif hissetmeyebileceklerinden çok daha güçlü olduğunda, genellikle mavi ruh hallerine daha kolay düştüklerini veya daha ciddi depresif ruh halleri olduklarını hissettiklerini itiraf ediyorlar (Fernández-Palleiro et al., 2020).

Elektrot Kanalları	$\alpha 1^a$		$\alpha 2^b$	
	Depresyon	Normal	Depresyon	Normal
Fp1	17.2	17.0	7.9	14.3
Fp2	17.6	15.7	8.2	14.3
F3	13.1	9.5	6.2	9.4
F4	13.3	13.3	6.4	10.3
C3	8.2	5.5	4.2	5.7
C4	5.1	4.0	3.2	3.1
P3	29.6	46.6	11.2	50.6
P4	29.6	32.1	12.7	30.8
O1	27.0	26.4	11.8	21.3
O2	26.0	24.7	12.1	19.9
F7	16.9	15.7	7.4	12.6
F8	16.3	14.9	6.8	12.5
T3	15.3	13.8	5.8	11.0
T4	15.1	15.4	5.6	12.1
T5	25.7	26.7	10.2	21.6
T6	24.8	25.0	10.6	19.7

Şekil 6. Depresyonlu ve normal bireylerin göz açıkken alfa değerleri

Elektrot Kanalları	$\alpha 1^c$		$\alpha 2^d$	
	Depresyon	Normal	Depresyon	Normal
Fp1	17.2	17.0	7.9	14.3
Fp2	17.6	15.7	8.2	14.3
F3	13.1	9.5	6.2	9.4
F4	7.1	8.9	4.5	6.2
C3	6.7	5.9	4.1	5.2
C4	2.1	2.6	2.5	3.1
P3	1.9	2.6	1.9	3.3
P4	1.2	1.2	2.0	1.8
O1	0.9	0.9	1.3	1.1
O2	3.0	6.8	3.0	19.8

Şekil 7. Depresyonlu ve normal bireylerin göz kapalıken alfa değerleri

a1: (8-10 Hz)**a2: 10-12 Hz)**

Şekiller incelendiğinde depresyonlu bireylerin beyin dalgaları (alfa 1) normal bireylerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Depresyonlu bireylerin beyin dalgalarının (alfa 2) normal bireylerden daha düşük olduğu görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada deneysel desenler içerisinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni (ÖSKD) kullanılmıştır. ÖSKD, yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Bu desende denekler yansız atama ile deney ve kontrol grubuna ayrılırlar. Deneyin başlangıcında bağımlı değişkene ilişkin ön test ölçümü deney ve kontrol grubundaki deneklerden elde edilir. Daha sonra deney grubundaki deneklere bağımsız değişken uygulanır, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmaz. Deneysel işlem sonunda bağımlı değişkenin son test ölçümü deney ve kontrol grubundaki deneklerden alınır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grupları karşılaştırılır. Bu model Şekil 1’ de sembollerle açıklanmıştır (Büyüköztürk, 2001).

Gruplar		Öntest	İşlem	Sontest
G_{Deney}	R	Ö1	X	Ö3
G_{Kontrol}	R	Ö2	-	Ö4

Şekil 1. Araştırmanın Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Simgesi

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, GD, deney grubunu, GK, kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını, Ö1 ve Ö3 deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, Ö2 ve Ö4, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X ise deney grubuna uygulanan Beyin Dalgaları Yavaşlatma Uygulamasını göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Bu desene göre, araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan beyin dalgalarını yavaşlatma uygulamasıdır. Bağımlı değişkeni ise katılımcıların depresyon düzeyi ve beyin dalgaları değişimidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul’da özel bir hastaneye depresyon tanısını alan bireyler oluşturmaktadır. Hastane kayıtlarına göre depresyon tanısı alan birey sayısı 126 olarak belirlenmiştir. Araştırmada evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün tespitinde $n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 (N-1) + t^2 p$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örneklem sayısı

p: Depresyon tanı sıklığı

q: Depresyon tanısı almayan birey sıklığı

t: Olasılık düzeyi,

t değerine göre teorik değer

d : \pm örnekleme hatası formülü kullanılmıştır (Özen ve Gül, 2007).

Elde edilen sonuç % 95 güven aralığında \pm % 5 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğü n = 60 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini ölçmek için uygulanan Beck Depresyon Ölçeği rastgele 86 katılımcıya uygulanmıştır. Anketler sonucu değerlendirilen uygun görülen 60

katılımcı araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Örneklem grubuna dahil olan bireylere ilişkin bilgi alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda kişilere cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, araştırma öncesi terapi alıp almadıkları, araştırma öncesi herhangi bir sağlık sorunu olup olmadıkları gibi değişkenleri belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Beck Depresyon Ölçeği: Bu araştırmada katılımcıların depresyon düzeyini ölçmek amacıyla Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Beck tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 4'lü Likert tipi olarak kendini değerlendirme ölçeğidir (Beck, Ward ve Mendelson, 1961). Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Şiddet olarak; 0-9= Minimal, 10-16= Hafif, 17-29= Orta, 30-63= Şiddetli, şeklinde yorumlanmaktadır (Beck, Ward, Mendelson, Mock ve Erbaugh 1961). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında kesme puanının 17 olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Ölçekten alınacak toplam puan 0-63 arasında değişkenlik göstermektedir (Hisli, 1989; Aydemir ve Köroğlu 2006). BDE puanlarının, tedavi gerektiren depresyonu %90'ın üzerinde bir doğrulukla ayırt edebildiği ifade edilmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Bu araştırmada ölçeğin depresyon belirtileri şiddetini yansıtan toplam puan değerleri kullanılmıştır.

Uygulama

Bu araştırmada depresyon tanısı alan katılımcılara günde dört defa beyin dalga frekanslarını teta düzeyinde tutarak depresyon düzeylerini azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için beyin dalgalarını optimal düzeyde tutmak için uygulama yapılmıştır. Katılımcılara bireysel olarak yaklaşık 30 dakika boyunca beyin dalga frekanslarını teta dalga düzeyinde tutmak için araştırmacı tarafından uygulama yapılmıştır. Katılımcılara dört oturum şeklinde aynı uygulama dört kez bir günde yapılmıştır. Uygulama sabah saat 09:00 UYGULAMA 1, öğlen 12:00 UYGULAMA 2, öğleden sonra 16:00 UYGULAMA ve akşam saat 18:00'de UYGULAMA 4' yapılmıştır. Uygulama klasik psikoterapi görüşmesinden sonra uygulanmaya başlanmıştır. Katılımcılar ile bireysel olarak ilk görüşme yapılmış ve detaylı anamnez alınmıştır. Katılımcıların anamnez sürecinde kendilerini etkileyecek yaşam olayları incelenmiştir. Bu süreç her katılımcı için ayrı ayrı yapılmıştır.

Hedef Belirleme: Her katılımcıya onu rahatsız eden sorunun çözümü için bir hedef belirlenir. Buradaki asıl amaç katılımcıya ulaşılabilir bir hedef belirleyerek harekete geçirmektedir. Hedef belirlendikten sonra katılımcının düşüncelerini kontrol edebilmesini sağlayacak bir düzey belirleyebilmek, örneğin, 'şu anki yaşamış olduğunuz sorunun sizdeki etki düzeyi ne kadardır?' sorunu sorarak katılımcıdan bir düzey belirlenmesi istenir. Düzey belirleme katılımcıya kendi sorunlarına dışardan nasıl görüldüğü ile bir ön görüş kazandırmaktır. Bu ayrıca katılımcıya hayatındaki sorun ne olursa olsun kontrol edilebilir olduğunu ve kontrolün kendisinde olduğunu gösterir. Hedef belirlendikten sonra aşağıdaki uygulamalar yapıldı:

Uygulama 1: Katılımcı ile kısa bir görüşme sonrasında katılımcının rahatsız olduğu konu ile ilgili klinik görüşmeye başlanmıştır. Katılımcının en yoğun yaşadığı sorun/durum/olay detaylı bir şekilde anlatılması ve sanki olayın içinde olması istenmiştir. Katılımcı olayı düşündüğü esnada araştırmacı tarafından katılımcının olaya daha fazla odaklanmasını ve yavaşça gözlerini kapatması istenmiştir. Katılımcı ile birlikte süreç izlenmiş (etik nedeniyle bu aşama yazılmamıştır) ve sorunun en canlı durumdan silikleştirilerek en aza indirilmiştir. Katılımcı eğer soruna odaklanamazsa katılımcıya farklı bir senaryo verilerek rahatlama sağlanmıştır.

Uygulama 2: Katılımcıya ‘şimdi gözlerinizi yavaşça kapatınız’ denilmiş ve şu uygulama yapılmıştır, ‘şimdi bir sokağa gidiniz, sokakta ne var, yollar nasıl, karanlık mı değil mi dikkat edin, karşınıza bir ev çıksın, evin etrafında bir tur atın, evin kapısını bulun ve içeri girin, evin kokusunu hissedin, duvarlarda ne var, eşyalara dokununuz ve her odaya tek tek bakın, şimdi evde gizli bölme olsun, orası nasıl karanlık mı değil mi? dikkat edin, orada bir çekmece olsun ve içinde bir kitap olsun, o kitabı alın ve evden dışarı çıkın, şimdi uçsuz bucaksız bir yere gidin, örneğin bir çöl olabilir, biraz yürüyün ve yağmur yağmaya başlasın, yağmurun şiddeti artsın, sanki bardaktan boşalırcasına yağsın, yağmur suyunu avuçlarınızın içine alın ve o su ile yüzünüzü yıkayın, gökyüzüne bakın, yağmur damlacıklarının içinden gökyüzünü görmeye çalışın, yağmur dursun ve sakinleşin, şimdi bir yere oturun ve yavaşça gözlerinizi açın.

Uygulama 3: Katılımcıya ‘şimdi gözlerinizi yavaşça kapatınız’ denilmiş ve şu uygulama yapılmıştır, ormanın içinde bir bank var ve oraya doğru yürüyün, banka oturun, karşınızda sıralı dizilmiş ağaçlar ve ağaçların arasından görünen bir göl var, kuş sesleri ve hafif bir rüzgar var, elinizde bir uygulama 2’de çekmecenin içinde (bir önceki uygulamayı hatırlatma ve entegre etme amacıyla yapılmıştır) bir kitap vardı, o kitabı alın ve ilk sayfasını okumaya çalışın, kitapta sizin dünya ya geldiğiniz ilk günü anlatıyor, ilk annenize dokunduğunuz gün, ilk nefes aldığınız gün, kitabı kapatın ve karşıdan bir çocuk (danışan erkek ise erkek çocuk, kadın ise kız çocuk) size doğru gelsin, size yaklaşsın ve sizin tam karşınıza geçsin, Şimdi onun göz hizasına geçin ve elinizi onun omzuna koyun, onun gözlerine uzun uzun bakın. Şimdi ona, bugüne kadar yaptıklarınız için ondan özür dileğin. Ona sımsıkı sarılın ve kokusunu hissedin. Sonra sizden ayrılınsın ve uzaklaşınca gözlerinizin yavaşça açın.

Uygulama 4: Katılımcıya ‘şimdi gözlerinizi yavaşça kapatınız’ denilmiş ve şu uygulama yapılmıştır. Bir patika yolda yürüyün, etrafınızda neler var dikkat edin (Burada katılımcının korkuları sorgulanır). Şimdi karşınıza bir akarsu çıksın, suyun içine girin (çıplak ayakla mı, yoksa ayakkabı ile girdi sorulur). Suyun tam ortasında durun, su temiz, berrak, suyun içindeki çakıl taşları görebiliyorsunuz, suyun yavaş yavaş yükseldiğini hissedin, diz kapaklarınıza kadar ve daha sonra belinize ve göğüs bölgenize kadar yüksekliğini hissedin. Yükselen suyun sizin bedeninizdeki tüm sorunları yok ettiğini hissedin ve gözlerinizin yavaşça açın.

Diyafram Nefesi: Uygulamalara ilaveten, diyafram nefesi de her uygulamanın başında ve sonunda yapılabilir. Örnek uygulama aşağıdaki gibidir.

Derin bir nefes alın ve verin. Şimdi sağ elinizi karnınızın üzerine koyun. Burnumuzdan derin bir nefes alıp karnınızı şişirin ve karnınızın şiştiğini hissedin, karnınıza odaklanın. Karnınızı şişirirken 8 veya 10'a kadar sayın. Karnınızın üzerindeki sağ elinizi şişen karnınız ile birlikte yukarıya doğru kalktığını hissedin ve birkaç defa tekrar edin. Ardından tekrar yine burnumuzdan vermek suretiyle 8-10'a kadar sayarak karnınızı yavaş yavaş indirin. Tüm bu etkinlikleri yaparken sadece nefesinize odaklanın. Diyafram nefesi yaklaşık 10-15 dakika sürebilir.

Veri Analiz Teknikleri

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları değerlendirilirken betimleyici istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Nicel bulguların sonuçları değerlendirilirken iki grubun kıyaslanması t-testi, ikiden fazla grubun kıyaslanması Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda bağımlı değişken olan Beck Depresyon Ölçeğinden alınan puanların değerlendirilmesinde ve bağımsız gruplarda (çalışma ve kontrol grubunda ön test ve son test) ilişkisiz örneklem testi, bağımlı gruplarda (çalışma grubunun ön ve son testi, kontrol grubunun ön ve son testi) ise ilişkili örneklem t- testi ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan BDE sonuçları normallik testleri yapılmış ve normalliği ihlal edilmediği bulunmuştur.

BULGULAR

Depresyon tanısı alan katılımcıların depresyon düzeylerinin azaltılmasına yönelik beyin dalgaları uygulamasının katılımcıların depresyon düzeylerine etkisini araştırmak, bu çalışmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma test edilmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın denencelerine ilişkin bulgulara geçmeden önce, Tablo 1'te deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sosyodemografik bilgilere ilişkin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Frekans Analizi Bulguları

Değişkenler		Frekans(n)	Yüzde(%)	
Cinsiyet	Deney	Erkek	10	33,3
		Kadın	20	66,7
		Toplam	30	100,0
Kontrol		Erkek	13	43,3
		Kadın	17	56,7
		Toplam	30	100,0

Yaş	Deney	18-20 Yaş	5	16,7	
		21-25 Yaş	3	10,0	
		26-30 Yaş	10	33,3	
		31-50	7	23,3	
		51 ve Üzeri	5	16,7	
		Toplam	30	100,0	
	Kontrol	18-20 Yaş	12	40,0	
		21-25 Yaş	5	16,7	
		26-30 Yaş	4	13,3	
		31-50	7	23,3	
		51 ve Üzeri	2	6,7	
		Toplam	30	100,0	
Medeni Durum	Deney	Bekar	12	40,0	
		Evli	18	60,0	
		Toplam	30	100,0	
	Kontrol	Bekar	12	40,0	
		Evli	18	60,0	
		Toplam	30	100,0	
Eğitim	Deney	İlkokul	5	16,7	
		Ortaokul	10	33,3	
		Lise	11	36,7	
		Üniversite ve Üzeri	4	13,3	
		Toplam	30	100,0	
		Kontrol	İlkokul	5	16,7
	Ortaokul		15	50,0	
	Lise		7	23,3	
	Üniversite ve Üzeri		3	10,0	
	Toplam		30	100,0	
	Meslek		Deney	Memur	6
		Serbest		12	40,0
Meslek					
Ev Hanımı		9		30,0	
Diğer		3		10,0	
Toplam		30		100,0	
Kontrol		Memur	5	16,7	
		Serbest	14	46,7	
		Meslek			
		Ev Hanımı	10	33,3	
		Diğer	1	3,3	
		Toplam	30	100,0	

Araştırma Öncesi Terapi Alan/ Alamayan	Deney	Evet	16	53,3
		Hayır	14	46,7
		Toplam	30	100,0
Araştırma Öncesi Herhangi Bir Sağlık Sorunu Olan/Olmayan	Kontrol	Evet	17	56,7
		Hayır	13	43,3
		Toplam	30	100,0
Araştırma Öncesi Herhangi Bir Sağlık Sorunu Olan/Olmayan	Deney	Evet	16	53,3
		Hayır	14	46,7
		Toplam	30	100,0
Araştırma Öncesi Herhangi Bir Sağlık Sorunu Olan/Olmayan	Kontrol	Evet	15	50,0
		Hayır	15	50,0
		Toplam	30	100,0

Araştırmaya katılan deney grubunun cinsiyet değişkenine göre 10'u (%33,3) erkek, 20'si (%66,7) kadın olarak, kontrol grubunun cinsiyet değişkenine göre ise 13'ü (%43,3) erkek ve 17'si (%56,7) kadın olarak dağılmaktadır. Deney grubunun yaş grubu değişkenine göre 5'i (%16,7) 18-20 yaş, 3'ü (%10,0) 21-25 yaş, 10'u (%33,3) 26-30 yaş, 12'si (%40,0) 31-50, 5'i (16,7) 51 ve üzeri, kontrol grubunun yaş grubu değişkenine göre 12'si (%40,0) 18-20 yaş, 5'i (%16,7) 21-25 yaş, 4'ü (%13,3) 26-30 yaş, 7'si (%23,3) 31-50 ve 2'si (16,7) 51 ve üzeri olarak dağılmaktadır. Deney grubu medeni durum değişkenine göre 12'si (%40,0) bekar, 18'i (%60,0) evli, kontrol grubu medeni durum değişkenine göre 12'si (%40,0) bekar ve 18'i (%60,0) evli olarak dağılmaktadır. Deney grubu eğitim durumu değişkenine göre 5'i (%16,7) ilkokul, 10'u (%33,3) ortaokul, 11'i (36,7) lise ve 4'ü (13,3) üniversite ve üzeri olarak dağılmaktadır. Deney grubu meslek değişkenine göre 6'sı (%20,0) memur, 12'si (40,0) serbest meslek, 9'u (30,0) ev hanımı ve 3'ü (10,0) diğer, kontrol grubu meslek değişkenine göre 5'i (%16,7) memur, 14'ü (46,7) serbest meslek, 10'u ((33,3) ev hanımı ve 1'i (3,3) diğer olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan deney grubunun araştırma öncesi 16'sı (53,3) terapi alan, 14'ü (46,7) terapi almayan, kontrol grubunun araştırma öncesi 17'si (56,7) terapi alan, 13'ü (43,3) terapi almayan olarak dağılmaktadır. Deney grubunun araştırma öncesi 16'sı (53,3) herhangi bir sağlık sorunu olan, 14'ü (46,7) herhangi bir sağlık sorunu olmayan, kontrol grubunun araştırma öncesi 15'i (50,0) herhangi bir sağlık sorunu olan ve 15'i (50,0) herhangi bir sağlık sorunu olmayan olarak dağılmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Depresyon Düzeyleri Frekans Analiz Bulguları

Değişkenler	Depresyon Düzeyleri	Frekans(n)	Yüzde(%)
Deney	0-9 Minimal	2	6,7
	10-6 Hafif	7	23,3
	17-29 Orta	11	36,7
	30-63 Şiddetli	10	33,3
	Toplam	30	100,0

Kontrol	0-9 Minimal	2	6,7
	10-6 Hafif	6	20,0
	17-29 Orta	14	46,7
	30-63 Şiddetli	8	26,7
	Toplam	30	100,0

Deney grubunun depresyon düzeyleri değişkenine göre 2'si (6,7) minimal, 7'si (23,3) hafif, 11'i orta, 10'u (33,3), kontrol grubunun depresyon düzeyleri değişkenine göre 2'si (6,7) minimal, 6'sı (20,0) hafif, 14'ü orta ve 8'i (26,7) olarak dağılmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol grubunun deney öncesi katılımcıların depresyon düzeylerinin homejen olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Depresyon Düzeyleri Öntest t-test Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Ortalama	SS	sd	t	P
Deney	30	95,6333	16,26395	58	1,627	109
Kontrol	30	89,6000	12,16156			

Araştırmaya katılan katılımcıların depresyon düzeyleri puan ortalamaları uygulama öncesi öntest sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(58)=-1,627$; $p=109.>05$). Deney grubu puan ortalaması (Ort. 16,26395) kontrol grubu puan ortalaması (Ort. 12,16156) olarak bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubunun depresyon düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle yapılacak olan uygulamanın deney grubundaki katılımcıların depresyon düzeylerindeki değişimin etkisi bağımsız değişken tarafından olup olmadığı sınanabilir.

Tablo 4. Deney Grubunun Öntest-Sontest Depresyon Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-test Analiz Sonuçları

Gruplar	n	Ort.	SS	sd	t	p
Deney	Öntest	30	94,3333	29	5,484	000
	Sontest	30	52,0667			

Tablo 4 incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrası deney grubu katılımcıların depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(29) = 5,484$; $000. < 005$). Deney grubu öntest depresyon puan ortalaması (Ort. 94,3333) sontest depresyon puan ortalamandan (Ort. 52,0667) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulama sonrası katılımcıların depresyon düzeylerinde anlamlı düzeyde azaldığını göstermektedir.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Depresyon Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t-test

Analiz Sonuçları

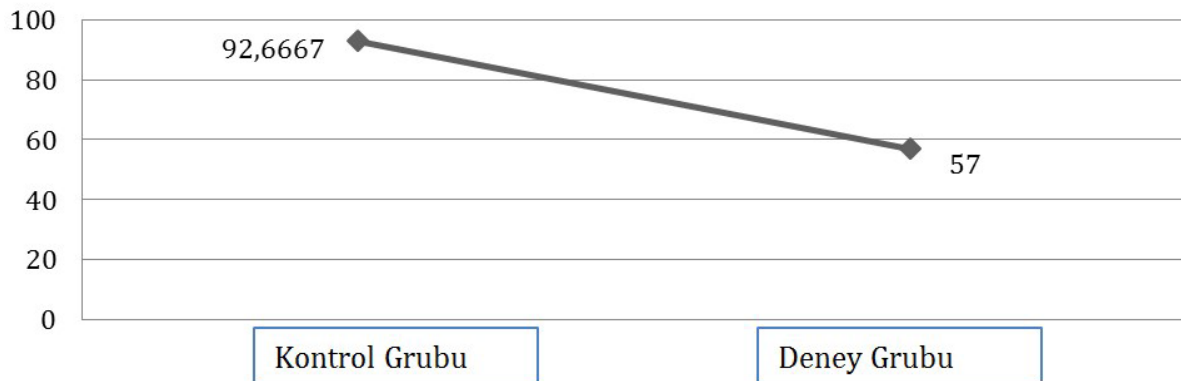
Gruplar		n	Ort.	SS	sd	t	p
Kontrol	Öntest	30	89,6000	12,16156	29	721	477
	Sontest	30	87,9333	12,74940			

Tablo 5 incelendiğinde her hangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu katılımcıların depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($t(29) = 721; 477. > 005$). Kontrol grubu öntest depresyon puan ortalaması (Ort. 89,6000) sontest depresyon puan ortalaması (Ort. 87,9333) daha olduğu görülmektedir. Bu bulgu her hangi bir müdahale yapılmayan katılımcıların depresyon düzeylerinde anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Depresyon Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-test Analiz Sonuçları

Gruplar		n	Ort.	SS	sd	t	p
Sontest	Deney	30	57,0000	38,45732	28	-4,734	000
	Kontrol	30	92,6667	14,96740			

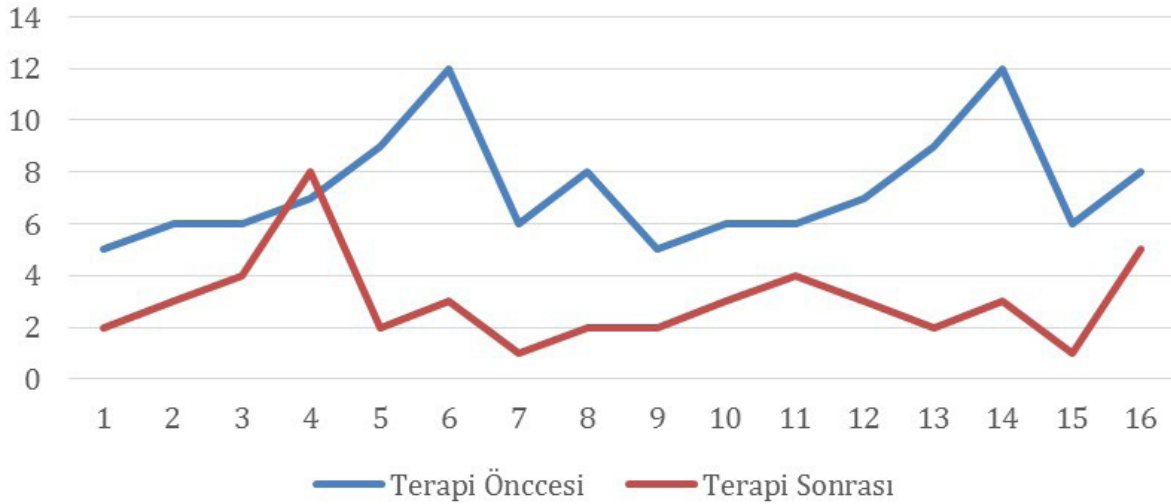
Tablo 6 incelendiğinde uygulama sonrası katılımcıların depresyon sontest puanları deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(29) = -4,734; 000. < 005$). Deney grubu sontest depresyon puan ortalamasının (Ort. 57,0000) sontest depresyon puan ortalamasına (Ort. 92,6667) kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Örneğimiz için hesaplanan Eta kare = 4,8 olarak bulunmuştur. Buna göre depresyon puanlarında gözlenen varyansın %48'inin uygulamaya bağlı olduğu ifade edilir. Diğer bir değişle uygulama katılımcıların depresyon düzeylerini azaltmada anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Sonuçlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Depresyon Düzeyleri Sonuçları

Araştırma sonucunda yapılan uygulama sonucunda katılımcıların beyin dalgalarında farklılaşma gözlenmiştir. Katılımcıların beyin dalgalarının değişimi Şekil 3'te gösterilmiştir.

Beyin Dalgaları Değişim Grafiği



Şekil 3. Katılımcıların Terapi Öncesi ve Sonrası Beyin Dalgaları Değişim Grafiği

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Elektrotlar (Fp1,2) Puanlarına İlişkili Örneklem t-test Analiz Sonuçları

Gruplar	Elektrotlar	n	Ort.	SS	sd	t	p
Deney	Fp1 Ön test	30	9916,6667	1164,50015	22	-1234	018
	Fp1 Son test	30	8333,3333	1435,48113			
Deney	Fp2 Ön test	30	9083,3333	1164,50015	22	-2432	009
	Fp2 Son test	30	8416,6667	514,92865			
Kontrol	Fp1 Ön test	30	8916,6667	1164,50015	22	986	239
	Fp1 Son test	30	8333,3333	1435,48113			
Kontrol	Fp2 Ön test	30	9083,3333	1164,50015	22	834	432
	Fp2cSontest	30	8916,6667	514,92865			

Tablo 7 incelendiğinde uygulama sonrası katılımcıların Elektrotlar (Fp1,2) Öntest-sontest puanları deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(22) = -1234; 018$, $p < 005$). Deney grubu ön test Fp1 puan ortalamasının (Ort. 9916) son test Fp1 puan ortalamasına (Ort. 8333) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğimiz için hesaplanan Eta kare = 2,8 olarak bulunmuştur. Buna göre Fp1 puanlarında gözlenen varyansın %28'inin uygulamaya bağlı olduğu ifade edilir. Diğer bir değişle uygulama katılımcıların Fp1 düzeylerini azaltmada anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.

Uygulama sonrası katılımcıların Elektrotlar (Fp1,2) Öntest-sontest puanları kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(22) = 986; 986$, $p > 239$). Bu bulgu Fp1 ve Fp2'deki değişikliğin uygulamadan kaynaklı olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beyin dalgaları ile ilgili literatür incelendiğinde kuramsal yaklaşımların depresyon ile olan ilişkisini inceleyen bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alana özgü ilk çalışma olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı beyin dalgalarının depresyon üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda beyin dalgalarının depresyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Günün belirli saatlerinde yapılan uygulama sonucunda beyin dalgalarını yavaşlatılarak depresyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Beyin dalgalarına yönelik yapılan uygulamaya katılan katılımcıların program öncesi uygulama öncesi puan ortalamaları ile uygulama sonrası depresyon puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı sınıanmıştır. İstatistiksel analiz sonucu uygulamamın katılımcıların depresyon düzeylerini azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizlerine bakıldığında depresyon skoru ile az çalışılan beyin dalgaların arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca frontal beyin dalgaları ile depresyon arasında da anlamlı bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda bildirilmiştir (Mohammadzadeh, Sattari ve Lotfizadeh, 2016).

Yapılan bir çalışmada 18 denek için bir müzik terapi programı çalışması, depresyon gibi stres bozukluğundan muzdarip hastaların özelliklerinin azalmasını değerlendirmek amacıyla 4 ay boyunca haftada iki kez toplam 17 kez gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda müzik terapisinin Alfa dalgası görünümünde değişikliğe neden olduğu ve müzik terapisinin etkililiği için de anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ve deneye ayrılan gruplar arasındaki depresyon, duygu ve durumluk kaygılarının azaltılması için psikolojik teneffüs yoluyla ölçüm öncesi ve ölçüm sonrası karşılaştırmalar anlamlı olduğu bulunmuştur. Travma Sonrası Stres Bozukluğu hastaları için de müzik terapisinin etkinliği bulunmuştur (Choi ve Park, 2008). Bu bulgu beyin dalgalarına yapılan uygulamaların çalışmamızda olduğu gibi etkili olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmalar yoga, meditasyon ve hipnoz gibi uygulamaların stres ve depresyona olumlu yönde etki ettiği ve beyin otonom sinir sisteminin parasempatik aktivitesini azalttığı ve sempatik aktivitesini arttırdığı bulunmuştur. Ayrıca yoga uygulamalarının kısmen vagal sinirlerin uyarılması yoluyla PNS ve GABA sisteminin etkisizliğini düzelttiği ve semptomların azalmasına neden olan allostatik yükü azalttığı varsayılmaktadır (Streeter, Gerbarg, Saper, Ciraulo ve Brown, 2012). Yapılan farklı çalışmalarda nefes egzersizleri beyin dalgalarını optimal düzeyde tutarak stres ve depresyona olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur (Brown ve Gerbarg, 2012). Yapılan bu çalışmalar çalışmamızla benzer sonuçlar göstermektedir.

Çalışmamızın bazı kısıtlılıkları bulunmaktadır. Araştırmamız deney ve kontrol grubunda toplam 60 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemsel çalışmalarda katılımcı sayısının daha az olması gerekse de araştırmanın 30 katılımcı ile gerçekleştirilmesi araştırmanın kısıtlılığıdır. Katılımcıların duygu durumunu etkileyen faktörler kontrol altına alınmamıştır. Bazı faktörler; uyku, ilişkisel so-

runlar, motivasyonel sorunlar, fizyolojik ihtiyaçlar, yeme içme vb. ve yorgunluk gibi araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek faktörlerdir. Ancak araştırmayı etkileyecek bu faktörler minimum düzeye indirmek için araştırma uygulama zamansal olarak kısa sürede yapılmıştır.




Bu araştırma sonucunda beyin dalgalarına yönelik uygulamanın depresyon düzeyine etki ettiği bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada uygulanan yöntemin depresyon üzerinde uygulanması önerilir. Ancak araştırmanın daha fazla katılımcı ile tekrar edilerek yeni bulgularla desteklenmesi önerilir.



KAYNAKÇA

- Aydemir, Ö. ve Köroğlu, E. (2006). *Psikiyatride kullanılan klinik ölçekler. Beck Depresyon Envanteri*, (1. baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Bal F. (2019b). *Depresyon Tipleri ve Tedavi Yöntemleri*, Çoban O., Ağacakaya S., Karakoç E., Karasioğlu F. ve Çoban A. (Der.) Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler Cilt 3 içinde (ss. 103-119), Ankara: Gece Akademi.
- Bal, F. (2019a). Renk terapi'nin depresyon üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(62).
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). An Inventory fo Measuring Depression. *Arch Gen Psychiatry*, 4, 561-71.
- Beck, A.T., Ward, C. & Mendelson, M. (1961). Beck depression inventory (BDI). *Arch Gen Psychiatry*, 4(6), 561-571.
- Beutler, L.E., Clarkin, J.F. & Bongar, B. (2000). *Guidelines for the systematic treatment of the depressed patient*. Oxford University Press.
- Brown, R.P. & Gerbarg, P.L. (2005). Sudarshan Kriya Yogic breathing in the treatment of stress, anxiety and depression: part II—clinical applications and guidelines. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 11(4), 711-717.
- Brown, R. & Gerbarg, P. (2012). *The healing power of the breath: Simple techniques to reduce stress and anxiety, enhance concentration, and balance your emotions*. Shambhala Publications.
- Cent. Dis. Control Prev. (2010). Current depression among adults—United States, 2006 and 2008. *MMWR* 59(38):1229–35
- Choi, A. N. & Park, H. J. (2008). The Effects of Music Therapy on the Changes in Brain Waves and Emotion, and Reduction of Depression and Anxiety for the Post-traumatic Stressed Adolescent. *Journal of Korean Home Management Association*, 26(4), 13-25.

- Fernández-Palleiro, P., Rivera-Baltanás, T., Rodrigues-Amorim, D., Fernández-Gil, S., del Carmen Vallejo-Curto, M., Álvarez-Ariza, M. & Manuel Olivares, J. (2020). Brainwaves Oscillations as a Potential Biomarker for Major Depression Disorder Risk. *Clinical EEG and Neuroscience*, 51(1), 3-9.
- Fiske, A., Wetherell, J.L. & Gatz, M. (2009). Depression in older adults. *Annual review of clinical psychology*, 5, 363-389.
- Hames, J.L., Hagan, C.R & Joiner, T.E. (2013). Interpersonal processes in depression. *Annual review of clinical psychology*, 9, 355-377.
- Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 293-319.
- Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 6(22), 118-122.
- Kan, D.P.X. & Lee, P.F. (2015, May). Decrease alpha waves in depression: An electroencephalogram (EEG) study. In *2015 International Conference on BioSignal Analysis, Processing and Systems (ICBAPS)* (pp. 156-161). IEEE.
- Kessler, R.C. (1997). The effects of stressful life events on depression. *Annual review of psychology*, 48(1), 191-214.
- Koudelková, Z. & Strmiska, M. (2018). Introduction to the identification of brain waves based on their frequency. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 210, p. 05012). EDP Sciences.
- Mohammadzadeh, B., Sattari, K. & Lotfizadeh, M. (2016). Determining the relationship between depression and brain waves in depressed subjects using Pearson correlation and regression. *International Journal of Epidemiologic Research*, 3(4), 376-385.
- Mulrow, C.D., Williams J.W, Gerety M.B., Ramirez, G., Montiel, O.M & Kerber, C. (1995) Case-finding instruments for depression in primary care settings. *Ann Intern Med.* 122:913-921.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Pratt, L.A. & Brody, D.J. (2008). Depression in the United States household population, 2005-2006.
- Robinson, W.D., Geske, J.A., Prest, L.A. & Barnacle, R. (2005). Depression treatment in primary care. *The Journal of the American Board of Family Practice*, 18(2), 79-86.
- Savaşır, I., ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme sık kullanılan ölçekler*. I. Savaşır ve N. H. Şahin. (Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Shaver P.R., Schachner D.A. & Mikulincer M. (2005). Attachment style, excessive reassurance seeking, relationship processes, and depression. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 31:343–59
- Starr, L. R. & Davila, J. (2008). Excessive reassurance seeking, depression, and interpersonal rejection. *J. Abnorm. Psychol.* 117(4):762–75.
- Streeter, C.C., Gerbarg, P.L., Saper, R.B., Ciraulo, D.A. & Brown, R.P. (2012). Effects of yoga on the autonomic nervous system, gamma-aminobutyric-acid, and allostasis in epilepsy, depression, and post-traumatic stress disorder. *Medical hypotheses*, 78(5), 571-579.
- Tarlacı, S. (2019). *Suç ve beyin*. Destek Yayınları. 5. Baskı, İstanbul.



Psychologist
Duygu BAKIR
Sanatçı Çocuklar Kindergarten & Nursery,
İstanbul, Türkiye
E- Mail : duygu.bakir@istanbulticaret.edu.tr
 0000-0001-8666-1237


Professor Dr.
Cihad DEMİRLİ
Istanbul Commerce University, Department of
Educational Sciences, İstanbul, Türkiye
E- Mail : cdemirli@ticaret.edu.tr
 0000-0002-0911-9003

Research Paper **Received / Geliş** : 19.08.2020
Accepted / Kabul : 06.10.2020 **Araştırma Makalesi**

DOI: 10.47793/hp.794207

Investigation of the Impact of Self-Compassion and Family Support Perception on Parenting Stress in Parents Who Have Children with Learning Disability, Autism Spectrum Disorder and Mental Disability*

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate whether the self-compassion levels and family support perception levels of individuals who have children with learning disability, autism spectrum disorder and mental disability have a significant effect on parental stress. In this context, a research was conducted with 180 individuals whose children received special education in a special education and rehabilitation center in Istanbul. Self-Compassion Scale, Family Social Support Scale, and Parental Stress Index Short Form were used to collect the data. In the study, data were analyzed using Independent Sample t-Test, Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis. According to the findings, it was determined that the self-compassion levels and family support levels of the parents who have children with learning disability, autism spectrum disorder and mental disability had a significant effect on parental stress. Accordingly, as the level of self-compassion and family support increases, the level of parental stress of their parents decreases.

Keywords: *family social support, self-compassion, parenting stress, learning disability, autism spectrum disorder, mental disability, parenting*

Öğrenme Güçlüğü, Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerde Öz Duyarlılık ve Aile Desteği Algısının Ebeveyn Stresi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel engelli çocuğa sahip bireylerin öz-duyarlılık düzeylerinin ve aile destek algısı düzeylerinin ebeveynlik stresi üzerinde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda İstanbul ilinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çocuğu özel eğitim gören 180 birey ile bir araştırma yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Öz-Duyarlılık Ölçeği, Aile Sosyal Destek Ölçeği, Ebeveyn Stres İndeksi Kısa Form kullanılmıştır. Araştırmada Bağımsız Örneklem t-Testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel engelli çocuk ebeveynlerinin öz-duyarlılık düzeylerinin ve aile destek düzeylerinin ebeveynlik stresi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öz-duyarlılık düzeyi ve aile destek düzeyi yükseldikçe ebeveynlerinin ebeveynlik stresi düzeyi azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *aile sosyal destek, öz-duyarlılık, ebeveynlik stresi, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel engel, ebeveynlik*

* This article was produced from the master's thesis of the first author. / Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
** Some of the findings of this article were presented at the 4th International Mardin Artuklu Scientific Research Congress. / Bu makalenin bulgularının bir kısmı, 4. Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

INTRODUCTION

There is an established harmony in families and various dynamics among family members. The child to be born may reveal unpredictable adaptation problems. The newborn brings different dynamics to the unity of the family with its first physical and then psychological social characteristics. Even in balanced and harmonious families, the inclusion of a new individual in the family can create stress in the family and bring along some adjustment problems (Baltaş & Baltaş, 1986). All children need adults to support them in various developmental areas in the postnatal period. This critical period for the child often ends with the parent taking the lead role. Parents with normally developing children do not have much difficulty in meeting the needs of their children as they experience less emotional anxiety. When there is any disability in the child, families may feel guilty, feel sadness and have difficulty in completing the tasks they need to do with their children (Darıca, Abidoğlu, & Gümüştü, 1992). It is stated that factors such as excessive duties for individuals, not being able to spare time for themselves, and lack of social relations are a source of stress and make it difficult for individuals to cope with stress (Baltaş & Baltaş, 1986).

The presence of an individual who supports the parents of children with disabilities in coping with stress is important. One of the factors that affect people's perceptions of events in the face of challenging and stressful situations in their lives and enable them to cope with the negative effects of stress is to be sure of the presence of someone to support them (Kaner, 2004). In a study conducted by Uğuz et al. (2004) on mothers with physically and mentally disabled children between the ages of 13-22 and mothers with healthy children, they stated that the mothers of children with disabilities had higher levels of stress than other mothers. Mothers of disabled children expressed the stress they experience with statements such as their children being too dependent on them, having difficulty managing themselves, and having more family responsibilities. In addition, mothers with a disabled child need more psychosocial support than mothers without a disabled child (Uğuz, Toros, İnanç, & Çolakkadıoğlu, 2004). While some families are more exposed to the negative reflections of stress on their lives, some families can resist stress sources. Families who interact with their friends, communities and the environment and maintain their ties are more able to withstand stress. Individuals can stay away from the effects of stress caused by the changes in their lives, thanks to the support they receive from their environment. However, individuals who develop constructive emotional relationships with people around them are also resistant to stress (Baltaş & Baltaş, 1986). Park et al. (2010) stated in their study on 225 mothers in Vietnam that social support has effects on maternal stress, but the strongest determinant of maternal stress is the child's disability.

Individuals often find it difficult to show themselves the kindness, affection and importance that they show to strangers or friends (Neff, 2011; Neff & Vonk, 2009). In the flow of daily life, individuals do not find themselves "good enough" and make self-judgment while comparing their own characteristics with others. Self-judgment can lead to the loss of self-belief, despair, and doubt of one's own potential. Instead of branding ourselves as good or bad altogether, giving up judgment and accepting it frankly creates the concept of self-compassion (Neff, 2011). Self-

compassion is the inward direction of compassion. It indicates an individual's ability to stand with painful emotions with warmth, closeness, and interest. It enables the person to relate to the self in the face of personal inadequacies and difficult life events (Neff & McGehee, 2010). Self-compassion conceptually involves being kind to oneself, not neglecting that human beings may have some deficiencies due to their nature and that this is normal (Neff & Vonk, 2009). When faced with sad experiences, individuals who ruthlessly criticize or isolate themselves gain awareness of their own attitudes through mindfulness (Germer, 2009). Developing awareness and attention facilitates emotional and behavioral self-regulation of individuals (Brown & Ryan, 2003; Keng et al., 2011) and contributes to psychological functioning (Keng, Smoski, & Robins, 2011). Brown and Ryan's (2003) clinical studies revealed that as awareness increases, stress decreases and emotional discomfort decreases.

The results of the study conducted by Moreira et al. (2015) on 171 children / adolescents and their mothers showed that there is a significant and negative relationship between mothers' self-compassion and parenting stress. One of the reasons for this relationship was explained by the fact that self-compassionate mothers were less self-critical and more confident in their abilities in caring for their children, and they were less stressed while struggling with parenting. Gouveia et al. (2016) stated in their study on 333 parents between the ages of 27 and 63 that high levels of self-compassion were associated with low parental stress. Therefore, in this study, it was aimed to examine whether the parents' self-compassion levels and family support perception levels of differently developed children have a significant effect on parenting stress. The other aim of our study was to examine whether individuals' self-compassion, family support perception and parenting stress levels differ according to demographic factors.

METHOD

In this part of the research, necessary information about the purpose, sample, data collection tools and data analysis methods of the research is included.

Research sample

The population of the research consists of individuals who have children with learning disability, autism spectrum disorder and mental disability and have been having special education in Özel Renkler Special Education and Rehabilitation Center in Istanbul between April to May 2019. Survey forms are given to the participants in person and received back. According to Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004), it is necessary to study with a sample of at least 165 people in the population consisting of 500-750 people with $p = 0.8$ and $q = 0.2$ probabilities with 0.5 sampling error at $\alpha = 0.05$ confidence interval. The sample of the research consists of 180 individuals who were randomly selected from the study population. %72.22 of the participants were mothers and %27.78 of the participants were fathers. %29.44 of parents have children with learning disability, %40.56 of parents have children with mental disability and %30.00 of parents have children with autism spectrum disorder.

Research model and hypotheses

The study was planned within the framework of the relational survey model since it was examined whether the self-compassion levels and family support perception levels of parents had a significant effect on parenting stress. Relational survey model is research models that aim to determine the existence and degree of change between two or more variables (Karasar, 2016). The research hypotheses are given below and the model is given in Figure 1:

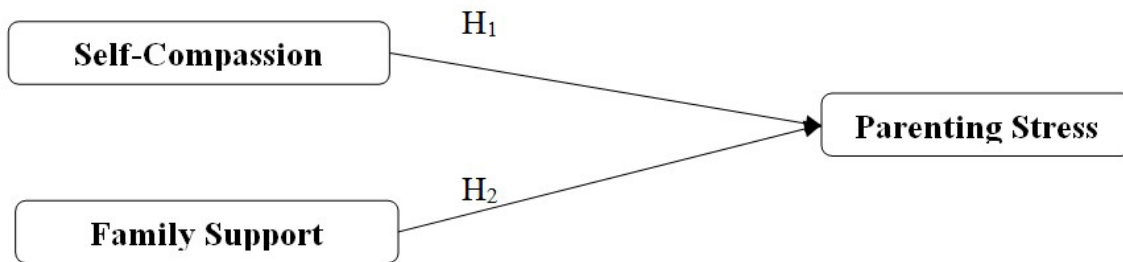


Figure 1 Research Model

H1 : There is significant effect of self-compassion on parenting stress in parents.

H2 : There is significant effect of family support perception on parenting stress in parents.

H3 : There is a significant difference in parenting stress of parents depending on gender of parents.

H4 : There is a significant difference in self-compassion of parents with depending on gender of parents.

H5 : There is a significant difference in family support perception of parents depending on gender of parents.

Data Collection

Self-Compassion Scale: The scale was developed by Neff (2003) and the 5-point Likert-type scale, which is rated (1) never (2) rarely (3) often (4) usually (5) always, has 26 items. The scale, which aims to measure the self-compassion levels of individuals, has 6 sub-dimensions: self-affection, self-judgment, awareness of sharing, isolation, consciousness, and excessive identification. With the adaptation study of the Self-Compassion Scale to Turkish, validity and reliability analyzes were performed by Akın and others (2007). As a result of the validity and reliability analysis of the scale with 633 university students, the internal consistency reliability coefficients; It was determined as .77, .72, .72, .80, .74 and .74, respectively.

Family Support Perception Scale: Another measurement tool used in the study is the qualitative dimension of the scale developed by Kaner (2001) measuring the perceived social support level; It consists of five sub-dimensions: emotional support, information support, care support, close relationship support, and financial support, and includes 31 items. Scale items are rated as (3)

always, (2) sometimes, (1) never. The first dimension of the scale is emotional support dimension, the second dimension is information support, the third dimension is maintenance support, the fourth dimension is close relationship support, the fifth dimension is material support. The highest score of 93 and the lowest score of 31 can be obtained from the scale.

Parental Stress Index-Short Form: The Parental Stress Index Short Form, developed by Abidin (1983), which aims to measure the perceived stress in the parents of children with different development, is another measurement tool used in the study. It has a 5-point Likert type rating. Although it consists of 36 items, it has 3 sub-dimensions as parental shortage, disruption in parent-child interaction and difficult child. Mert and others (2007) conducted the Turkish validity and reliability studies of the Parent Stress Index Short Form. It was stated that the internal consistency coefficients were .81, .76, .78, respectively, and that the stress was .71 in the total score of the scale.

Data Analysis

Statistical analysis of the data was made using the Social Sciences Statistics Package Program (SPSS) 22. It was seen that the internal consistency level of the majority of the scales and sub-dimensions were of sufficient reliability ($\alpha > .70$). Kolomogrov Smirnov test showed that distrubation is normal. At this point, data were analyzed using Independent Sample t-Test, Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis.

FINDINGS

Examination of the difference in parenting stress, self-compassion and family support perception depending on gender of the parents.

Independent Sample of t-Test applied to find out whether there is a significant difference between mothers and father in parenting stress, self-compassion and family support perception. Results reflected in Table 1.

Table 1 Examination of the Difference in Parenting Stress, Self-Compassion and Family Support Perception Depending on Gender of the Parents

		N	M	SS	t	df	p
Parenting Stress	Mother	130	192.73	35.86	2.580	178	.011
	Father	50	176.10	45.47			
Self-Compassion	Mother	130	69.69	17.55	-2.245	178	.026
	Father	50	76.90	23.27			
Family Support Perception	Mother	130	61.28	15.78	-.865	178	.388
	Father	50	63.64	17.79			

Analysis findings in the table reveals that parenting stress ($t_{(178)} = 2.580$; $p < .05$) and self-compassion ($t_{(178)} = -2.245$; $p < .05$) and levels of parents significantly differ depending on gender. However family support perception ($t_{(178)} = -.865$; $p > .05$) does not differ depending on gender of parents. Accordingly, it was determined that mothers had higher levels of parenting stress compared to fathers while fathers had higher levels of self-compassion compared to mothers. In addition hypoteses of H3 and H4 are accpeted while H5 is rejected.

Examination of the relationship between parenting stress, self-compassion and family support perception.

The results of Pearson Correlation analysis applied to test whether there is a significant relationship between parenting stress, self-compassion and family support perception of parents are presented in Table 2.

Table 2 Examination of the Relationship between Parenting Stress, Self-Compassion and Family Support Perception

	1	2	3
1. Parenting Stress	-		
2. Self-Compassion	-.94**	-	
3. Family Support Perception	-.83**	.80**	-

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

Analysis findings in the table reveals that parenting stress is significantly associated with self-compassion ($r_{(178)} = -.94$; $p < .001$) and family support perception ($r_{(178)} = -.83$; $p < .001$) in a negative way.

The results of the Multivariate Linear Regression Analysis applied to test whether the effect of the self-compassion and family support perception levels of parents on the level of parenting stress is presented in Table 3.

Table 3 Examination of the Impact of Self-Compassion and Family Support Perception on Parenting Stress

	B	SH	t	p	F	Model (p)	R ²
		3.850			775.262	.000	.898
Self-Compassion	-.747	.080	-18.822	.000			
Family Support Perception	-.238	.096	-5.996	.000			

Dependent Variable: Parenting Stress

According to the information in the table, it was determined that the levels of self-compassion and family support perception of parents with different developing children have a statistically significant effect on the parenting stress level ($F_{(2,177)} = 775.262$; $p < .001$; $R^2 = \%89,8$). Accordingly, it was observed that the self-compassion ($\beta = -.75$) and family support perception ($\beta = -.24$) levels of parents had a negative effect on parenting stress levels. In addition hypotheses of H1 and H2 are accepted.

RESULTS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In general, the presence of a child with a diagnosis requiring special education makes a difference, especially between the moods of the mothers, at the point of anxiety, stress, hope, and psychological well-being. It is known that mothers spend more time on the care, needs and responsibilities of children with special needs than fathers (Cavkaytar et al., 2008; Kiani and Nami, 2017). Although it has been revealed in various studies that mothers with differently developing children show symptoms of stress, anxiety and depression more than fathers, the findings in the

literature underlined that mothers with differently developing children and fathers also experience higher levels of stress than mothers and fathers with normally developing children. Among the mentioned studies, according to the study conducted by Kurşun (2018), it has been revealed that the perceived stress levels of individuals with children diagnosed with autism; according to the study conducted by Fisman et al. (1989), it was revealed that parental stress levels of the individuals with children diagnosed with autism or down syndrome; according to the study conducted by Miranda et al. (2015), it was found that parental stress levels of the parents with children with attention disorder / hyperactivity, autism spectrum diagnosis, and children with both autism and attention disorder / hyperactivity diagnosed; according to the study conducted by Dumas et al. (1991), it was revealed that the parental stress levels of parents who have children with autism or children diagnosed with behavioral disorders are higher than parents with normally developing children. In a parallel line, there are research findings in the literature reveal that mothers with atypically developed children have higher levels of depression, perceived stress, health anxiety, burnout, and lower levels of personal well-being, psychological well-being and dispositional hope, compared to mothers with normally developed children (Kutlu, 2011; Ertürk, 2018; Ersoy et al., 2020). In this context, determining the internal and environmental factors that affect the parenting stress of individuals with different developing children may be useful in developing therapy contents that may affect parental stress reduction. Hence, this study aims to contribute to the literature by setting an example for future studies to examine the effect of parents' perceived family support levels and self-compassion levels on parenting stress levels.

In a study conducted by Kahriman and Bayat (2008) with the parents of mentally, physically, physically and mentally disabled children registered in a rehabilitation center in Trabzon province, they found that the parents faced difficulties in the care of the child and needed support. In his research, Walker (2000) concluded that the informal support that mothers and fathers experience in relation to both the characteristics of the child and being a parent has a significant effect on parenting stress. In our study, it was determined that there is a significant negative relationship between the perception of family support and parenting stress levels of individuals with different developing children. In a related study conducted by Köksal (2011) among 200 mothers and fathers with mentally disabled children in the age group of 6-12, there was no significant relationship between perceived stress and social support levels of mothers, but a negative significant relationship between perceived stress and social support levels of fathers was determined. In addition, in the study of Sencar (2007) examining the relationship between the social support and stress levels perceived by families with autistic children, it was concluded that there is a negative relationship between the social support widths perceived by parents with autistic children, levels of satisfaction with social support, and stress levels. In addition, Tahmassian et al. (2011), in their study on Iranian mothers, concluded that as the self-efficacy and social support of mothers increased, parenting stress decreased.

In our study, it was determined that there is a negative relationship between self-compassion and parental stress levels of individuals who have children with learning disabilities, autism spectrum disorder and mentally disabilities. Similarly, in the study conducted by Neff and Faso (2015) in

the United States, it was found that there is a significant negative relationship between the self-compassion levels of parents with children with autism and their parental stress levels. In addition, in a study conducted by Torbet et al. (2019) among parents with children diagnosed with autism, it was found that there was a significant negative relationship between parents' self-compassion levels and parenting stress levels. As a relatable feature, it was determined by Duran and Barlas (2014) that there was a significant relationship between self-compassion and burnout in the study conducted between parents of mentally disabled individuals. In addition, as a result of the research conducted by Gouveia et al. (2016), it was determined that there was a negative relationship between parents' self-compassion and parenting stress levels.

In our study, it was determined that mothers with children who develop differently have higher level of parenting stress compared to fathers. Similarly, in a study conducted by Koçhan (2019) with the participation of 274 parents with disabled children in Ankara, it was determined that the parenting stress level of women was higher than men. As a result of the research, it has been determined that men's self-compassion levels are higher than women. Unlike our results, it was determined by Neff and Faso (2015) that there is no relationship between the self-compassion levels of parents with autistic individuals from different cultures in America and gender. The fact that the majority of the participants in this study are mothers of children is a limitation of the study. It is thought that collecting more data from fathers in future studies will be beneficial.

Self-compassion assumes the role of a tool that facilitates individuals to cope with the difficult events they face throughout their life. It can be said that self-compassion is a part of mindfulness-based intervention programs. Neece (2013) examined the effects of the mindfulness-based stress reduction program (MBSR) on the parents of 46 children with developmental delay, and at the end of the study, it was found that parents participating in this program reported lower stress and depression and higher levels of life satisfaction. At the same time, less behavioral problems were observed in the children of parents participating in MBSR. Bazzano et al. (2015), as a result of their research with 59 parents and caregivers with developmental delay, found that as a result of the mindfulness-based intervention program, the perceived stress level of the participants decreased and their self-compassion and well-being levels increased. Increasing the self-compassion levels of the parents of children who develop differently is important for their coping with stress and their psychological well-being. Studies of Bazzano et al. (2015) and Neece (2013) also reveal the benefits of mindfulness based intervention programs for parents.

In conclusion as the level of self-compassion and family support increases, the level of parental stress of their parents decreases. It is recommended to conduct researches on mindfulness, in the sample of parents who have children with learning disability, autism spectrum disorder and mental disability to contribute the literature. These programs will also contribute to individuals in terms of social support in terms of getting together with parents who have similar conditions and feel similar feelings. The findings of the study are limited to the scores obtained from the self-report scales of the participants. In future research, a clinical study can be conducted by extending programs to support parents throughout the process. Thus, apart from self-declarative responses, professionals can also get the chance to observe parents.

REFERENCES

- Abidin, R. R. (1983). *Parenting Stress Index: Manual, administration booklet, and research update*. Charlottesville: Pediatric Psychology Press.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Self-compassion scale: The study of validity and reliability. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 1–10.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1986). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C. & Lehrer, D. (2015). Mindfulness based stress reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities: a community-based approach. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 298-308.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822. Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüştü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dumas, J. E., Wolf, L. C., Fisman, S. N. & Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, down syndrome, behavior disorders, and normal development. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 2(2), 97-110.
- Duran, S. ve Barlas, G. (2014). Zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerinin öznel iyi oluş, öz duyarlık ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 69-79.
- Ersoy, K., Altın, B., Sarıkaya, B. B. & Özkardaş, O. G. (2020). The Comparison of impact of health anxiety on dispositional hope and psychological well-Being of mothers who have children diagnosed with autism and mothers who have normal children, in Covid-19 Pandemic. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 117-126.
- Ertürk, Y. (2018). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin ilgili değişkenler açısından sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. (Masters thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Fisman, S. N., Wolf, L. C. & Noh, S. (1989). Marital intimacy in parents of exceptional children. *The*

Canadian Journal of Psychiatry, 34(6), 519-525.

Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.

Gouveia, M. J., Carona, C., Canavarro, M. C. & Moreira, H. (2016). Self-compassion and dispositional mindfulness are associated with parenting styles and parenting stress: The mediating role of mindful parenting. *Mindfulness*, 7(3), 700-712.

Kahriman, İ. ve Bayat, M. (2008) Özürlü çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri. *Özveri Dergisi*, 5(1), 1175-1194.

Kaner, S. (2001). Aile Destek Ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. 11. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 33-48.

Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan anne-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış araştırma raporu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Keng, S. L., Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041-1056.

Kiani, B. & Nami, M. (2017). A comparative analysis on psychological well-being in mothers of autistic, blind and normal-functioning children. *Psychology and Neuroscience*, 10(1), 83-90.

Koçhan, A. (2019). *Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyi, stresle başa çıkma tarzları, hastalık yükü algıları ve bilgece farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Başkent Üniversitesi).

Köksal, G. (2011). *Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Kurşun, Z. (2018). *Yaygın gelişimsel bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların anne babalarının stres düzeyleri ve stresle başa çıkma yollarının karşılaştırılması* (Master's thesis, İstanbul Ticaret Üniversitesi).

Kutlu, Y. (2011). *Farklı gelişim gösteren ve normal gelişim gösteren çocuk sahibi annelerin düşmanlık-saldırganlık,*

kayıtsızlık-ihmal ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Mert, E., Hallıoğlu, O., Ankaralı Ç., H. (2007). Ebeveyn Stres İndeksi/Kısa Form (PSI/SF) Türkçe uyarlaması: Bir psikometrik çalışma. *Türkiye Klinikleri J Med. Sci*, 2008 (28), 291–296.
- Miranda, A., Tárraga, R., Fernández, M. I., Colomer, C. & Pastor, G. (2015). Parenting stress in families of children with autism spectrum disorder and ADHD. *Exceptional Children*, 82(1), 81-95.
- Moreira, H., Gouveia, M. J., Carona, C., Silva, N. & Canavarro, M. C. (2015). Maternal attachment and children's quality of life: The mediating role of self-compassion and parenting stress. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2332-2344.
- Neece, C. L. (2014). Mindfulness-based stress reduction for parents of young children with developmental delays: Implications for parental mental health and child behavior problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(2), 174-186.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. New York: Harper Collins Publishers.
- Neff, K. D. & Faso, D. J. (2015). Self-compassion and well-being in parents of children with autism. *Mindfulness*, 6(4), 938-947.
- Neff, K. D. & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and identity*, 9(3), 225-240.
- Neff, K. D. & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23-50.
- Park, S. Y., Glidden, L. M. & Shin, J. Y. (2010). Structural and functional aspects of social support for mothers of children with and without cognitive delays in Vietnam. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(1), 38-51.
- Sencar, B. (2007). *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stress düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

- Tahmassian, K., Anari, M. & Fathabardi, M. (2011). *The inflencing factors of parenting stress in Iranian mothers*. International Conference on Social Sicence and Humanity. IACSIT Press, Singapore.
- Torbet, S., Proeve, M. & Roberts, R. M. (2019). Self-compassion: a protective factor for parents of children with Autism Spectrum Disorder. *Mindfulness*, 10(12), 2492-25.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y. ve Çolakkadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerininanksiyete,depresyonvestresdüzeylerininbelirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(1), 42-47.
- Walker, P.A. (2000). Parenting Stress: A *comparison of mothers and fathers of disabled and non-disabled children*. University of North Texas, Dissertation Prepared for the Degress of Doctor of Philosophy.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS applied scientific research methods*. Ankara: Detay Publishing.



Dr.
Çiğdem CERİT
Kırklareli Sağlık Md., Kırklareli, Türkiye
E- Posta : cigdemcerit@gmail.com

ID 0000-0002-9952-0510



Dr.
Ahmet Önder PORSUK
Lüleburgaz İlçe Sağlık Md., Kırklareli, Türkiye
E- Posta : onderporsuk@gmail.com

0000-0002-0971-5227 ID

Araştırma Makalesi

Geliş/Received :01.08.2020
Kabul/Accepted :22.09.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.778134

Roman Çocukları ve Okula Devamsızlıkları: Kırklareli’de Bir Okul Örneği*

ÖZET

Ülkemizde Roman öğrenciler arasında okula devamsızlığın büyük bir sorun olduğu bilinmektedir. Çalışmamız ile Kırklareli İlinde Roman çocukların eğitimini sürdürdüğü Vali Faik Üstün İlkokulu öğrencilerinin okula devamsızlık sebeplerini ortaya koymak ve sorunların çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Vali Faik Üstün İlkokuluna kayıtlı öğrencinin yaşadığı 189 haneye 05.12.2016- 31.12.2016 tarihleri arasında gidilerek aileleriyle sahada görüşülmüştür. Okulla ilgili devamsızlık sebeplerini ortaya koyacak Veli Anketleri, Sosyal Hizmet Alan Tarama Formu, Öğrenci Devam Anketi uygulanmıştır. Analizde tanımlayıcı istatistikler ve ki-kare testleri kullanılmıştır. İstatistiki anlamlılığın belirlenmesinde p değerinin 0,05’in altında olan değerler anlamlı kabul edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı hanedeki babaların %13,7’si (n =24) okuryazar değil iken, annelerin %43,5’inin (n=80) okuryazar olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin eğitimsiz olması, hanede yaşlı birey ve engelli birey bulunması okula devamsızlık sorununda istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkili bulunmuştur (p<0,05). Çalışmada Roman öğrenci devamsızlığının öncelikle aileye özgü faktörlerden, kısmen de öğrenciye, okula, topluma özgü diğer faktörlerden kaynaklandığı görülmüştür. Ebeveynlere, çocuklarının okula devamsızlığında kendilerinin de önemli bir rol oynadıkları, bir tutum değişikliği sağlanana kadar ısrarla anlatılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *kırklareli, roman çocukları, okula devamsızlık*

Roma Children and Their Absenteeism in Schools: A Case of Kırklareli

ABSTRACT

It is known that absenteeism is a big problem among Roma students in our country. In our study, it was aimed to reveal the reasons of school absenteeism and to contribute to the solution of the problems in Vali Faik Üstün Primary School where many Roma children attended, in Kırklareli Province. By field visits, 189 households, where the student attending in Vali Faik Üstün Primary School live, were visited between 05.12.2016- 31.12.2016. Parent Questionnaires, Social Workers Screening Forms and Student Attendance Questionnaires were applied to reveal the reasons for school absenteeism. Descriptive statistics and chi-square tests were used in the analysis. In determining the statistical significance, p value less than 0.05 were considered significant. While 13.7% (n = 24) of the fathers in the household where the study was conducted were illiterate, it was observed that 43.5% (n = 80) of the mothers were illiterate. Uneducated parents, the presence of elderly and disabled individuals in the household were found to be statistically significant in the school absenteeism problem. In the study, it was observed that the school absence of Roma students was primarily due to family-specific factors and partly to other factors specific to the student, school and society. It should be told to parents insistently, that they play an important role in their children's school absence, until an attitude change is achieved.

Keywords: *kırklareli, roma children, school absenteeism*

* Bu çalışmanın verilerinin bir kısmı 19. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi’nde (15-19 Mart 2017, Antalya) poster olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim süreci, öğrenci, akran, veli ve öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkisinin gelişimi ve dolayısıyla toplumsal gelişimi sağlamak için önemli bir süreçtir. Bu sürecin ana ögesi öğrencidir. Bu durum bilinirken özellikle Romanlar gibi dezavantajlı toplumlarda, öğrencinin okula devamsızlığı ve okulu bırakması ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Mercan Uzun ve Bütün, 2015). Öğrencilerin okulu bırakmasının en önemli habercilerinden biri olan devamsızlık bu noktada önem kazanmaktadır. Ayrıca erken yaşlarda okul devamsızlığı yapılması öğrencinin okul başarısını da olumsuz etkilemekte ve ilerleyen dönemler için geri dönüşsüz olumsuzluklara neden olmaktadır (Malcolm ve ark.,2003; Zorc ve ark. 2013). Öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini ortaya koymak için yapılan araştırmalarda, öğretmen ve aile tutumları, öğrencilerin sağlık sorunları ve çevresel etkenlerin öğrenci devamsızlığında etkili olduğu tespit edilmiştir (Mercan Uzun ve Bütün, 2015). Ülkemizde yapılan çeşitli çalışmalarda, Roman çocuklarında okuldan erken yaşta kopma sebepleri olarak maddi imkânsızlıklar, okulda yaşadıkları dışlanma ve ayrımcılık, erken yaşta evlilik belirlenmiştir (Akkan ve ark.,2011). Bu gibi sebeplerin eğitim seviyesinin düşüklüğü döngüsünü yarattığı bilinmektedir.

Okul devamsızlığı, mazeretli ya da mazeretsiz şekilde okula devam etmeme hali olarak tanımlandığı gibi (Kearney,2008), mazereti veya öğretmenin bilgisi dışında kısa veya uzun süre boyunca okula devam etmeme olarak da tanımlanmıştır (Malcolm ve ark., 2003). Mazeretsiz devamsızlıkların çevresel, sosyal, psikiyatrik sebepleri olabileceğinden daha fazla irdelenmesi gerekmektedir (Malcolm ve ark.,2003; Kearney,2004).

Okul devamsızlığı, düşük akademik başarı, okula uyum ve okulu bırakma/terk etme gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Bu durum Roman çocukların erken dönemde eğitim sisteminin dışında kalmalarına, eğitim sürecine yeterince katılamamalarına neden olmaktadır (Mercan Uzun ve Bütün,2015; Akkan ve ark., 2011). Roman çocukları arasında okulu bırakma oranının yüksek olduğu, devamsızlığın sıkça görüldüğü ve üst sınıflara geçseler bile okuma yazma bilme oranlarının düşük olduğu bilinmektedir (Akkan ve ark.,2011). Bunun yanı sıra sağlık ekipleri tarafından okullarda, okul sağlığına yönelik eğitimler, bağışıklama çalışmaları ve sağlık taramaları yapılmaktadır. Okul devamsızlığı, çocukların genel sağlık hizmetlerine, sağlık okuryazarlık düzeyinin arttırılmasına yönelik hizmetlere erişimini de etkilemektedir. Okul devamsızlığının öncelikle kaynağının belirlenmesi, takip eden süreçte de gerekli önlemlerin alınması gereken önemli bir sorun olduğu ortaya konulmaktadır (Mercan Uzun ve Bütün, 2015).

Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021) II. Aşama Eylem Planı (2019-2021) stratejik amaçları arasında, tüm Roman çocuklar için eğitimde eşit fırsatlara ve kaliteli eğitim hizmetlerine erişiminin ve Roman gençlerin en az zorunlu eğitimlerini başarıyla tamamlamalarının sağlanması ve Roman vatandaşların sağlık hizmetlerinden daha etkin faydalanmalarının sağlanması bulunmaktadır (Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021) II. Aşama Eylem Planı (2019-2021)).

Kırklareli İlinde yürütülen bu araştırma ile Romanların yoğun yaşadığı mahallede konuşlu bulunan Vali Faik Üstün İlkokulu öğrencisi ve velisi olup, okula devamsızlık yapan Roman öğren-

cilerin temel eğitim hizmetlerine ve okul sağlık hizmetlerine olan erişimini arttırmak için okula devamsızlık sebeplerinin ortaya konulması ve sorunların çözümüne katkı sağlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Kırklareli ili Merkez İlçede 05.12.2016-31.12.2016 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırma, kesitsel bir araştırmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırklareli ili Merkez ilçede bulunan Vali Faik Üstün İlkokulunda kayıtlı 205 öğrenci ve ailesi oluşturmaktadır. Araştırma planlamasında örnekleme yapılmamış ve evreni oluşturan 205 öğrenci ve ailesinin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, araştırma sonunda 189 (%92,2) öğrenci ve ailesine ulaşılmıştır. Örneklem seçilmemiştir. 3 aile görüşmeyi reddetmiştir.

Araştırmaya Dahil Edilme, Dışlanma Kriterleri:

Kırklareli İli Merkez İlçede bulunan Vali Faik Üstün İlkokulu öğrencisi ve velisi olmak çalışmaya dahil edilme kriteri olarak belirlenmiştir. Farklı iki zamanda Roman öğrencinin hanesine ulaşamamışsa üçüncü kez haneye gidilmeyerek, çalışmaya dahil edilmemiştir. Hedeflenen 205 Roman öğrenci hanesinde ulaşılabilen hane sayısı 13'tür.

Araştırma Bölgesi Hakkında Bilgi

Kırklareli İli'ndeki Roman vatandaşlar yerleşik düzende yaşamaktadır. Cumhuriyet döneminde Lozan Antlaşması çerçevesinde Yunanistan ile yapılan "nüfus mübadelesi" uyarınca göç eden Türk göçmenlerle birlikte büyük bir Roman nüfusunun Türkiye'ye geldiği bilinmektedir (Özkan, 2001; Alexandris, 2005). Büyük Mübadele Türkiye'ye Zorunlu Göç 1923-1925 isimli çalışmada; "Yunanistan'dan göç edenlerin ekonomik ve sosyal koşulları dikkate alınarak yerleştirildiği, tütün üretimiyle geçimlerini sağlayan Drama, Kavala ve Girit ve kıyı Yunanistan'dan geleceklerin ağırlıklı olarak, kıyı Ege ve Tekirdağ ile çevresine yerleştirildiği" vurgulanmaktadır. Selanik göçmenleri için de Karadeniz'in kıyı şeridinin ve özellikle de Samsun'un uygun olacağını düşünüldüğünü belirtilmektedir. Bu çerçevede bir kısım Drama ve Kavala halkından 30.000 tütüncü Samsun ve çevresine yerleştirilmiştir. Türkiye'ye getirilen mübadele göçmenleri, Edirne, Balıkesir, Bursa, İstanbul, Kırklareli, Kocaeli, Samsun, İzmir, Niğde ve Manisa illerine daha yoğun olmak üzere yerleştirilmiştir (Arı, 2003; Andrews, çev.1992). Günümüzde Türkiye'de Romanlar çoğunlukla Ege, Marmara ve Trakya bölgelerinde yaşamaktadır. (Özkan, 2001; Alexandris, 2005; Arı, 2003; Andrews, çev.1992).

Vali Faik Üstün İlkokulu'nun Seçilmesinin Nedenleri

Kırklareli Merkez İlçede Romanların, çoğunlukla Yayla, Doğu, Akalar mahallelerinde yerleşik düzende yaşadığı bilinmektedir. İlkokul çağındaki Roman çocuklar Yayla mahallesinde konuşlu bulunan Vali Faik Üstün İlkokulu'nda eğitim ve öğretim görmektedir. Bu ilkokulda devamsızlık oranlarının ilde bulunan diğer okullara göre fazla olması birçok platformda dile getirilmiş, bu araştırma

bu okuldaki devamsızlığın nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koymak üzere planlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Vali Faik Üstün İlkokulu, Roman vatandaşların yoğun yaşadığı mahallelerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir okuldur. Türkiye’de yaşayanların etnik kimliklerini kayıt altına alan bir sistem yoktur. Dolayısıyla çalışmamızda “Roman” tanımı, katılımcıların kendi tanımlarına ve araştırmacıların gözlemlerine dayanılarak yapılmış “göreceli” bir tanımdır Aynı mahallede oturan, aynı okula giden ve aynı sosyal risklere maruz kalan, kendisini Roman olarak tanımlayan ve/veya yaşadığı çevredeki her Roman olarak bilinen herkes “Roman öğrenci” olarak tanımlanmıştır.

Veri toplama araçları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü çalışanlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Roman aile fertleriyle birebir ev ortamında yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler Kırklareli İl Sağlık Müdürlüğü’nde çalışan bir hemşire, Kırklareli Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü’nde çalışan beş aile sosyal destek personeli, Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde çalışan iki öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde görüşme öncesi okul yöneticileri tarafından, görüşme sırasında anketörler tarafından görüşme yapılanlara açıklanmıştır. Görüşme sonunda toplanan ve kayıtlanan metinler görüşülenlerle paylaşılarak teyit edilmiştir. Gözleme dayalı toplanan veriler, aile sosyal destek personelleri tarafından Sosyal Hizmet Alan Tarama Formu’na aktarılmış ve analiz öncesi sayısal veri haline getirilmiştir.

Görüşmeyi kabul eden hanelere okulla ilgili devamsızlık sebeplerini ortaya koyacak Veli Formu, görüşme esnasında evde bulunan anne ya da babadan birine sorular yöneltilerek veriler kayıtlanmıştır. Ailenin durumunu, evin genel yapısını ortaya koyan Sosyal Hizmet Alan Tarama Formu anketörler tarafından gözleme dayalı olarak doldurulmuştur. Evde bulunan Roman öğrencilere okula devamsızlık nedenlerini içeren soruların yer aldığı Öğrenci Devam Formu uygulanmıştır.

Verilerin analizi sırasında bazı sınıflamalar yapılmıştır. Okula ara sıra gidenler ve okula hiç gitmeyen öğrenciler devamsız olarak tanımlanmıştır. Babanın mesleği “işsiz”, “düzensiz geliri olan işlerde çalışan”, aylık geliri olan işlerde çalışan” olarak kategorize edilmiştir. Annelerin meslekleri “ev hanımı (işsiz)”, “düzensiz geliri olan işlerde çalışan” ve “aylık geliri olan işlerde çalışan” olarak kategorize edilmiştir. İşsiz olduğunu söyleyen babalar ve ev hanımı olduğunu belirten anneler “herhangi bir geliri olmayan” , diğerleri “herhangi bir geliri olan” olarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS Statistics programı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle ilişkisini değerlendirmede sayımla belirtilen kategorik değişkenler için ki-kare testi kullanılmıştır. Farklılıkların belirlenmesinde $p < 0,05$ olduğu sonuçlar önemli fark olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırma öncesinde tüm kurum izinleri alınmış olup, araştırma verilerinin analizi ve sunulmasıyla ilgili Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulundan 04.05.2020 tarih ve

14 sayılı izin alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın yapıldığı hanedeki babaların %13,7'si (n =24) okuryazar değil iken, annelerin %43,5'inin (n=80) okuryazar olmadığı görülmüştür. Annelerin ilkokul mezunu olma oranı %37,6 (n=71) iken, babaların ilkokul mezunu olma oranı %58,8 (n=113) olarak tespit edilmiştir. Lise mezunu olan anne bulunmamaktadır.

Öğrencilerin devamsızlık durumlarının ebeveynlerinin eğitim durumlarıyla karşılaştırılması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Devamsızlık Durumlarının Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarıyla Karşılaştırılması

Ebeveynlerin Eğitim Durumu	Devamsızlık Sorunu Var		Devamsızlık Sorunu Yok		Toplam		p
	n	%	n	%	n	%	
Anne Eğitimi							
İlkokul Mezunu Değil	50	52,6	45	47,4	95	100	0,001
İlkokul veya üzeri Okul Mezunu	22	26,5	61	73,5	83	100	
Baba Eğitimi							
İlkokul Mezunu Değil	27	57,4	20	42,6	47	100	0,003
İlkokul veya üzeri Okul Mezunu	42	32,8	86	67,2	128	100	

Ebeveynleri ilkokul mezunu olmayan öğrencilerde okula devamsızlık anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Babaların %15,7'si (n=27) işsiz, %66,3'ü (n=114) düzensiz geliri olan işlerde çalışan ve %18,0'ı (n=31) aylık geliri olan işlerde çalışırken bu oran annelerde sırasıyla %84,5 (n=153), %11,6 (n=21), %3,9 (n=7) dur.

Çalışmaya katılan babaların hamal, ayakkabı boyacısı, berber, duvar boyacısı, fabrika işçisi, fırıncı, çöp toplayıcısı, hurdacı, hayvan bakıcısı, inşaat işçisi, pazarcı, müzisyen, seyyar satıcı, süpürgeci, şoför, muavin gibi meslekleri beyan ettikleri görülmüştür. Annelerin çöp toplayıcısı, hizmetçi, temizlikçi, okulda hizmetli, serbest meslek, market çalışanı, fabrika işçisi gibi mesleklerde çalıştıklarını ifade ettiği görülmüştür.

Ebeveynlerin gelir getirici bir işte çalışma durumları ile öğrencilerin devamsızlık sorunlarının karşılaştırılması Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Gelir Getirici İşte Çalışma Durumları ile Öğrencilerin Devamsızlık Sorunlarının Karşılaştırılması

Anne Çalışma Durumu	Devamsızlık Sorunu Var		Devamsızlık Sorunu Yok		Toplam		p
	n	%	n	%	n	%	
Anne Çalışma Durumu							
Herhangi Bir Geliri Olan	9	33,3	18	66,7	27	100	0,292
Herhangi Bir Geliri Olmayan	61	41,2	87	58,8	148	100	
Baba Çalışma Durumu							
Herhangi Bir Geliri Olan	57	40,4	84	59,6	141	100	0,458
Herhangi Bir Geliri Olmayan	10	37	17	63	27	100	

Ayda eve 750 TL (213 \$) ve altında gelir giren hane sayısı 92 (%48,9), ayda eve 751-1499 TL (214 \$- 427 \$) gelir giren hane sayısı 73 (%38,8), ayda eve 1500 TL ve üzeri (428\$) üzerinde gelir giren hane sayısının 23 (%12,2) olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca hanelerin %81,5'inin (n=154) devlet tarafından sağlanan sosyal yardımlardan faydalandığı tespit edilmiştir.

Haneye giren aylık gelir ve yardımların, okul devamsızlığı durumuyla karşılaştırılması Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Haneye Giren Aylık Gelir ve Yardımların, Okul Devamsızlığı Durumuyla Karşılaştırılması

	Devamsızlık Sorunu Var		Devamsızlık Sorunu Yok		Toplam		p
	n	%	n	%	n	%	
Aylık Gelir							
0-750	35	39,3	54	60,7	89	100,0	0,871
751-1499	29	40,8	42	59,2	71	100,0	
1500 ve üzeri	10	45,5	12	54,5	22	100,0	
Yardım Alma							
Alıyor	59	39,9	89	60,1	148	100,0	0,937
Almıyor	13	40,6	19	59,4	32	100,0	

Okul devamsızlığı bakımından, ailenin aylık gelir grubu veya yardım alıp almaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Roman ailelerin konut durumuna bakıldığında göreceli olarak; %73,4 hanenin (n=138) temel ihtiyaçları karşılayacak seviyede konutta oturdukları, %22,9 hanede (n=43) konutun duvarlarında yer yer boya ve sıvaları dökülmüş, rutubetli ve havasız olduğu, %3,7'sinin (n=7) şartları oldukça iyi bir konutta oturduğu görülmüştür. 70 hanede (%37,2) evin dağınık ve hijyen açısından uygun

olmadığı gözlemlenmiştir. Konutta oda yetersizliği nedeniyle çocukları ile aynı odada uyduğunu söyleyen veli oranının %95,1 (n=176) olduğu anlaşılmıştır. Ayrı odası olan çocuk sayısının dört (%2,2) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma Yapılan Hanelerde Öğrencilerin Gece Uyuma Saati incelendiğinde, öğrencilerin %30,9'unun (n=56) gece 24.00'dan sonra uyuduğu görülmüştür. Gece uyuma saatinin devamsızlığa etkisi anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Ailede ebeveynlerden herhangi birinin sigara kullandığı hane oranının %84,2 (n=117) iken, uyuşturucu madde kullanıldığını söyleyen hane oranının %5 (n=7), alkol kullanılan hane oranının %10,8 (n=15) olduğu tespit edilmiştir.

Ailede anne ya da babanın herhangi birisinin sabıkası olduğunu ifade eden hane oranının %13,8 (n=26) olduğu görülmüştür. Ailede sabıka kaydı olan birey varlığının okul devamsızlığına etkisinin olmadığı anlaşılmıştır ($p>0,05$). Engelli birey yaşayan hane oranının %15, (n=29) olduğu, yaşlı birey yaşayan hane oranının %14,8 (n=28) olduğu görülmüştür. Hanede yaşlı birey ve engelli birey bulunmasının okula devamsızlığı etkilediği anlaşılmıştır ($p<0,05$).

Veliler çocukların %71,3 (n=129) oranda anne ile dertleştiğini söylemektedir. Ebeveynlerin çocuklardan en büyük beklentisinin “Okumaları” %91,6 (n=142) olduğu ifade edilmiştir. “Çocuğum çok küçük olduğu için okula göndermiyorum.” diyen veli oranının %5,6 (n=10), “Diğer velilerle kavgalı olduğum için çocuğuma bir şey yaparlar korkusuyla göndermiyorum.” diyen veli oranının %3,4 (n=6), “Boşandığım eşim çocuklarımı kaçıtır diye okula göndermiyorum.” diyen veli oranının %1,1 (n=2), “Sabah erken kalkamadığım için çocuğumu okula göndermiyorum.” diyen veli oranının %21,3 (n=38), “Bizi Roman olduğumuz için ötekileştiriyorlar. Bu nedenle okula göndermiyorum.” diyen veli oranının %8,9 (n=16) olduğu görülmüştür. Ailelerin okula devamsızlıkla ilgili ev ziyareti esnasında sıklıkla söylediği ifadelerin; “Sabah geç uyanıyorum, evde çalar saatim yok”, “Çocuğum daha çok ufak”, “Çocuğumun evden dışarı çıkmasını istemiyorum”, “Okula giden çocuğumun okul kıyafeti olmadığı için göndermiyorum”, “Çocuk işte bize yardım ediyor ev bütçesine katkı sağlıyor”, “Evde kardeşine bakacak kimse olmadığı için okula gidemiyor” şeklinde olduğu anlaşılmıştır.

Vali Faik Üstün İlkokulu öğrencilerinin sınıflara göre okula devam oranlarına bakıldığında 1. Sınıflarda %44,8 , 2. Sınıflarda %79,1, 3. Sınıflarda %68,4 , 4. Sınıflarda %52,3 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula gitme biçimleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Birinci Dönem Sonunda Okula Gitme Biçimleri (N=183)

Okula Gitme Biçimi	n	%
Düzenli Okula Gitme	109	59,6
Ara Sıra Okula Gitme	39	21,3
Okula Hiç Gitmeme	35	19,1
Toplam	183	100,0

Tablo 4'de araştırmaya katılan öğrencilerin %19,1'inin okula hiç gitmediği, %21,3'ünün arasıra gittiği, %59,6'sının okula düzenli gittiği görülmüştür.

Hane görüşmesinde evde bulunan 119 çocuğa “Büyüyünce ne olmak istersin?” sorusu yöneltildiğinde; %33,6’sı (n=40) polis, %32,8’i (n=39) öğretmen, %22,7’si (n=) doktor-hemşire, %5’i (n=6) asker, %5,9’u (n=7) diğer mesleklere sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir. “Okulu seviyor musun?” sorusuna yanıt veren 148 çocuğun %83,8’i (n=124) “Evet” demiştir. Araştırmanın yapıldığı hanelerde yaşayan öğrencilerden 183’ünün devamsızlık durumu incelendiğinde, okula devamsızlık sorunu olan 74 öğrencinin 35’inin (%19,1) okula hiç gitmediği tespit edilmiştir. Okulu sevdiğini söyleyen çocuklarda okula devamsızlığın daha az olduğu görülmüş ve bu durum anlamlı bulunmuştur ($p>0,05$).

Ev ziyaretinde çocuklara okula devamsızlığı ile ilgili neler söylemek istersiniz diye sorulduğunda; “Gece çok geç uyuyorum sabah uyanamıyorum”, “Evde saatim olmadığı için uyanamıyorum”, “Okul kıyafetim olmadığı için okula gitmiyorum”, “Arkadaşlarımdan çok korkuyorum”, “Evde elektrikler kesik, karanlıkta ödevlerimi yapamıyorum”, “Evde kendime ait ayrı odam bulunmuyor”, “Kardeşime bakacak kimse yok”, “Okul okuyacağım da ne olacağım” gibi ifadeleri söyledikleri anlaşılmıştır.

2016 yılında bu çalışma ile Vali Faik Üstün İlkokulu öğrencisi olup çalışmaya dahil edilen çocuklar ve aileleri ile yapılan görüşmede elde edilen ilk bulguların Kırklareli Valiliği ve İl Sağlık Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile paylaşıldığı, Kurumların bazı çalışmalar yaparak Vali Faik Üstün İlkokuluna yönelik bazı çalışmalar yürüttüğü, 2010 yılı itibarıyla da bu çalışmaların sürdüğü öğrenilmiştir. 2016-2020 yılları arasında geçen üç yılda okul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmaların şunlar olduğu anlaşılmıştır: Öğrencilere okulun cazip hale getirilmesi için; kahvaltılar verilmiş, çalar saat dağıtılmış, resim atölyesi açılmış, yüzme dersleri, bocce kursları gibi sportif faaliyetler başlatılmış, kıyafet, şal, şapka, eldiven temini ve okul materyali desteği sağlanmıştır. Sağlık ekipleri tarafından vücut kitle indeksi ölçümleri ile göz, işitme, ağız diş sağlığı taramaları yapılmıştır. Okula kamera sistemi takılmıştır. Edirne, İstanbul, Çanakkale gezileri gerçekleştirilmiş, sinemaya gitme faaliyetleri yapılmış, öğrencilerin birbiriyle eşleşmesi ile okula birlikte gitme çalışması uygulanmıştır. Velilere sağlıklı beslenme, hijyen kuralları, uyuşturucu ile mücadele, ergenlik dönemi sorunları ile başa çıkma, hareketli yaşam konularında eğitimler verilmiştir. Okuma yazma kursları açılmış, ihtiyacı tespit edilen ailelere nakdi ve ayni yardımlar verilmiş,, istihdam için işsiz babalara meslek edindirme kapsamında makinacılık ve hayvan yetiştiriciliği akşam kursları açılmıştır. İşsiz babalar uygun işe yönlendirilmiştir. Küçük kardeşlere kreş bakımı için Vali Faik Üstün İlkokulu bahçesinde bir binada anaokulu açılmıştır. 2020 yılı itibarıyla Vali Faik Üstün İlkokulu Devamsız Roman Öğrenci Sayısı Tablo 5’te verilmiştir

Tablo 5. Vali Faik Üstün İlkokulu Roman Öğrencilerin Birinci Dönem Sonu itibarıyla Okula Gitme Biçimleri (N=303)

Okula Gitme Biçimi	n	%
Düzenli Okula Gitme	285	94,06
Okula Hiç Gitmeme	18	5,94
Toplam	303	100,0

2016 yılında sahada ev ziyareti ile yapılan çalışmada Vali Faik Üstün İlkokuluna giden öğrencilerin %59,6’sının Tablo 4’te düzenli okula gittiği görülmüşken, Tablo 5’te 2020 yılında %94’ünün

okula düzenli gittiği görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırmamızda Roman öğrencilerin eğitim sürecine katılımında okula hiç gitmeyen 35 öğrenci (%19,1) bulunmaktadır. Avrupa Birliği (AB)'nde yaşayan Romanlarda da benzer okul devamsızlık oranları bildirilmiştir (Arayıcı, 2008). AB'de yaşayan Romanların eğitim düzeyi, diğer AB vatandaşlarının eğitim düzeylerinden düşüktür. Temel eğitimi bitirme oranı da Romanlar için oldukça düşüktür. Macaristan'da önemli bir kısmı eğitim-öğretimden mahrum kalan Roman çocukların yaklaşık %42'si ilkokulu tamamlamadan okulu terk etmektedir. Romanya'daki Romanlar için de benzer bir durum söz konusudur. Romanya'da yaşayan Romanlardan yüksek okul ve üniversite öğretimi görmüş olanların sayısı 500'ün altındadır (Arayıcı, 2008). Bu konunun arka planında yer alan “sosyal dışlanma” olgusudur. Nitekim AB-Roman Ağı tarafından, Avrupa'nın birçok ülkesinde yaşayan Roman çocukların okullarda dışlandıkları teyit edilmektedir (Çetin, 2017).

Okula kayıt olmama, okula devamsızlık, okula sürekli devamsızlık, okuldan kaçma ile ilişkili faktörlerin, Amerika Birleşik Devletleri ve uluslararası araştırmacıların yayınlarından derlendiği bir makalede, bu faktörler dört bölümde kategorize edilmiştir. Öğrenciye Özgü Faktörler; erken yaşta evlilik ve erken yaşta gebelik, düşük akademik performans ve sınıf tekrarı, yetişkinlerle ilişki eksikliği, negatif akran etkisidir. Aileye Özgü Faktörler; düşük aile geliri, düşük ebeveyn katılımı, ailenin iş bulmak için taşınması, evde sorumlulukları fazla olan ailelerdir. Okula Özgü Faktörler; okulun kötü koşulları ve okul tesislerinin eksikliği, düşük kaliteli öğretmenler, öğretmen yetersizliği, zayıf öğrenci öğretmen etkileşimi, okula coğrafi erişimdir. Topluluğa Özgü Faktörler; örgün eğitim gerektirmeyen iş fırsatlarının mevcudiyeti, politika ve yasal mevzuat eksikliği, zorunlu eğitim dahil mevzuat eksiklikleridir (Black ve ark., 2014). Çalışmamızda veriler değerlendirildiğinde Roman öğrencilerin devamsızlıklarının ön planda aileye özgü faktörlerden, kısmen de diğer faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğrenciye Özgü Faktörler arasında sayılan “negatif akran etkisi” az sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiş olup, çalışmamızda öne çıkan bir faktör değildir. Çalışmamız ilkokul çocuklarını içerdiğinden, özellikle Roman çocuklarda okul devamsızlığına sebep olabilecek faktörlerden erken yaşta evlilik ve genç annelik bizim yaş grubumuzun okul devamsızlığında bir faktör olarak görülmemiştir.

Okula Özgü Faktörlerden okulun kötü koşulları ve okul tesislerinin eksikliği, öğretmen yetersizliği, zayıf öğrenci öğretmen etkileşimi, okula coğrafi erişim gibi faktörler bizim çalışmamızda tespit edilememiştir. Vali Faik Üstün İlkokulunun bulunduğu bölge, Roman çocukların evlerinden yürüme mesafesindedir. Servis, otobüs, minibüs kullanmayı gerektirmemektedir. Okulun son yıllarda tesis edilmiş yeni bir bina olduğu gözlemlenmiştir. Örgün eğitim gerektirmeyen iş fırsatlarının mevcudiyeti bizim çalışmamızda devamsızlığa bir miktar etki ettiği düşünülmektedir. Ailelerde rol model olan babalar genelde hamal, ayakkabı boyacısı, berber, duvar boyacısı, fabrika işçisi, fırıncı, çöp toplayıcısı, hurdacı, hayvan bakıcısı, inşaat işçisi, pazarcı, müzisyen, seyyar satıcı, süpürgeci, şoför, muavin olarak çalışırken; annelerin temizlikçi, fabrika işçisi gibi işlerle meşgul oldukları ortaya konulmuştur. Bu işler örgün eğitim gerektirmemekte, hatta okuryazar olmayı bile gerekli kılmamaktadır. Çalışmamıza katılan bazı çocuklarımızın “okuyacağım da ne olacağım” söylemlerinin

ardında “annem babam gibi olacaksam okumama ne gerek var” düşüncesi yattığı araştırmacılarca düşünülmektedir.

Çalışmamıza katılan Roman öğrencilerin devamsızlıklarının çoğunlukla aileye özgü faktörlerin belirleyici olduğu görülmektedir. Aile eğitim sürecinde en önemli rolü oynamaktadır. Çünkü aile, çocuğu şekillendiren, okulda öğrenilenlerin devamlılığını sağlayarak kalıcılığını destekleyen en belirleyici unsurdur. Ailenin sahip olduğu kültürel değerler çocuğa birebir aktarılmaktadır. Ailenin çocuğa kazandırdığı davranışlar, yaşam biçimi, değerler, hayata bakış açısı, geleceğe yönelik beklentilerin değiştirilmesi çok zordur. Aile kültürü ve okul kültürü birlikte harmanlandığında öğrenci bir birey olarak varoluşunu ortaya koyacaktır. Özellikle Romanlar gibi kendine has kültürel değerleri olan ve kapalı toplum olarak yaşayan topluluklarda bu durum daha zor bir hal almaktadır (Akkan ve ark.,2011). Çalışmamızda ve benzer çalışmalarda öğrencilerin evdeki sorumlulukları örneğin evde yaşayan diğer kardeşlerine göz kulak olma, evdeki yaşlı ya da evdeki engelli aile bireylerine bakmaları, öğrencilerin eğitim sürecine devamlı olarak katılmalarını engellemektedir (Malcolm ve ark.,2003; Akkan ve ark.,2011; Balantekin ve Kartal,2016; Irkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu Raporu,2004; UNICEF and UNESCO Institute for Statistics,2012). Bizim çalışmamızda anne babanın mesleği, çalışıyor olması devamsızlığı etkilemiyor gözükse de birçok çalışmada özellikle annenin çalışması, çocukların kendi bakımlarını yapamadıkları ya da evdeki sorumluluklarını arttırdığı için devamsızlık oranını arttırmaktadır (Akkan ve ark.,2011; Çetin,2017; Balantekin ve Kartal,2016). Bazı çalışmalarda önemli bir kısmı okur-yazar olmayan Romanların, eğitimin önemini anlamadıkları, çocuklarını okula göndermedikleri ortaya konmuştur (Arayıcı,2008). Genelde Roman ailelerin “anı yaşama” anlayışı nedeniyle çocuklarından herhangi bir beklentileri olmamaktadır. Kendisinden hiçbir şey beklenmeyen çocuk da buna uygun davranarak geleceğe dair bir beklenti ya da amaç gütmedikleri bildirilmiştir. (Akkan ve ark.,2011) . Bizim çalışmamızda ise bu iddianın aksine, ebeveynlerin çocuklarından en büyük beklentisi %91,6 gibi yüksek bir oran ile “Okumaları”dır. Yine araştırmamızdaki Roman öğrencilerin nerede ise tamamı kendilerini gelecekte polis, öğretmen, doktor, hemşire gibi bir meslek sahibi olarak görmektedirler.

Araştırmamızda, ebeveynin okul mezunu olmaması okula devamsızlık sorununda anlamlı bulunmuştur. Okula devamsız Roman öğrencilerin ailelerinin öğrenim düzeyini de sorgulayan araştırmamızın bulguları, özellikle de annelerin çoğunluğunun okuryazar olmadığını, babaların çoğunluğunun ise ilkokul mezunu olduğunu göstermektedir. Ailenin eğitim özelliklerinin okul başarısında tek başına çok önemli gösterge olduğu ileri sürülmektedir. Özellikle annelerin öğrenim düzeyinin düşüklüğüyle okula devamsızlık arasında bir ilişki olduğunu bizim araştırmamızda olduğu gibi pek çok araştırma açıkça ortaya koymuştur (Akkan ve ark.,2011; Arayıcı,2008; Çetin,2017; Black ve ark., 2014; Hoşgörür ve Polat,2015).

Çalışmamızda ailelerin çocuklarını çeşitli bahanelerle okula göndermedikleri, zaman zaman çalar saatimiz yok, kıyafet, okul malzemesi alamıyorum gibi maddi imkânsızlıkları öne sürdükleri görülmüştür. Öğrenciler, devamsızlık yapma nedenleri arasında, ailelerinin okul ihtiyaçlarını karşılayamadığını ifade etmişlerdir. Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (TÜRK-İŞ)’nin her ay düzenli olarak yaptığı “açlık ve yoksulluk sınırı” araştırmasında 2016 yılı Aralık ayında dört kişilik bir ailenin sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenebilmesi için yapması gereken aylık gıda harcaması tutarı

(açlık sınırı) 1.432,17 TL iken, gıda harcaması ile birlikte giyim, konut (kira, elektrik, su, yakıt), ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri ihtiyaçlar için yapılması zorunlu diğer aylık harcamaların toplam tutarı ise (yoksulluk sınırı) 4.665,04 TL'dir. Çalışmamız kapsamına alınan hanelerin tamamı yoksulluk sınırının altında iken, hanelerin 9/10'u açlık sınırının altında gelire sahiptir. Dışarıdan desteklenen sosyal yardımlar bu hesaba dahil değildir. Çalışma kapsamına alınan Roman ailelerin tamamında sosyoekonomik yetersizlik söz konusudur. Çalışmamızda düşük aylık hane geliri olan çocukların okul devamsızlığının da yüksek olduğunu gösteren bir bulgu olmamakla birlikte, bu durumun tersini bildiren çalışmalar da mevcuttur. Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık sebeplerini ortaya çıkarmak amacıyla 20 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayısının fazla olduğu Aydın Söke'deki bir okulda devamsızlık yapan 27 öğrenciyle yapılan bir araştırmada, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu ve bu durumun devamsızlığı doğrudan etkilediği görülmüştür (Hoşgörür ve Polat, 2015).

Çalışmamıza dahil olan öğrenciler ve veliler öğrencinin sağlık problemi yaşaması veya ailesinden bir bireyin sağlık problemi yaşamasını öğrencinin okula devamını etkileyen bir durum olarak açıkça ifade etmese de, ülkemizde ilköğretim düzeyinde yapılan bazı araştırmalarda, sağlık sorunlarının okul devamsızlığına neden olan en önemli etken olduğu saptanmıştır (Mercan Uzun ve Bütün, 2015). Çalışmamızda haneye giren gelirin düşüklüğü dolayısıyla sağlıklı beslenmeye erişememe, sosyal hizmet alan tarama formu ile gözlemlenen konutun sağlık ve hijyen açısından uygunsuzluğu, ebeveynlerden herhangi birinin sigara, alkol ve uyuşturucu kullanması, hanede yaşayan başta öğrenci olmak üzere hane halkının sağlığını olumsuz etkileyecek faktörler yumağıdır. Hanelerde kronik hastalıklara sahip olan yaşlı ve engelli bireyler bulunmaktadır. Yaşlı ve engelli aile bireylerinin bakımına yardımcı olan öğrenci için bu durum, okul devamsızlığına neden olabilir. Bunun yanı sıra okul devamsızlığı, Roman çocukların genel sağlık hizmetlerine, sağlık okuryazarlık düzeyinin artırılmasına yönelik hizmetlere erişimini de olumsuz etkileyebilir. Okul sağlık ekipleri tarafından okullarda, okul sağlığına yönelik eğitimler, okul aşı takvimine göre bağışıklama çalışmaları, göz, işitme, ağız ve diş sağlığı taramaları ile vücut kitle indeks ölçümleri ile beden sağlığı taramaları yapılmaktadır. Okula gidemeyen Roman öğrenci kendi sağlığını korumaya ve geliştirmeye yönelik bu hizmetlerden de mahrum kalmaktadır.

SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırma Kırklareli İli Merkez İlçede bulunan Romanların yoğun yaşadığı mahallede bulunan ve Roman çocuklarının eğitim ve öğrenim gördüğü Vali Faik Üstün İlkokulu ile sınırlıdır. Kırklareli İlinde Lüleburgaz, Babaeski ilçeleri gibi diğer ilçelerde yoğun yaşayan Roman çocukların eğitim ve öğrenim gördüğü diğer okullar çalışmaya dahil edilmemiştir. Çok daha fazla okulun dolayısı ile öğrencinin ve velinin çalışmaya dahil edilebilmesi okula devamsızlık olgusunu irdelemek için daha fazla bilgi sağlayacaktır. Bu sınırlılık da aynı zamanda diğer bir çalışma önerisi niteliğinde kabul edilebilir.

SONUÇ

Kırklareli'nde bir okuldaki Roman çocukların devamsızlığını araştıran çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yetersiz olması, hanede yaşlı bireylerin yaşaması ve ev halkında engelli bireyin

bulunması okula devamsızlık sorununda etkili bulunmuştur. Bu çalışmada ailenin aylık geliri veya yardım alıp almamasının, öğrencinin gece uyuma saatinin, ailede sabıka kaydı olan birey varlığının okul devamsızlığına etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Okulu sevdiğini söyleyen çocuklarda okula devamsızlığın daha az olduğu görülmüştür.

Çalışmada Roman öğrenci devamsızlığının öncelikle aileye özgü bu faktörlerden kaynaklandığı kısmen de öğrenciye, okula, topluma özgü diğer faktörlerden kaynaklandığı görülmüştür. Sisteme ayak uyduran, okul kültürüne uyum sağlamaya çalışan Roman öğrenci ve velilerin de olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan en önemli sonuç Roman ailelerin çocuklarının eğitim hayatına aktif şekilde destek vermelerinin sağlanması gerektiğidir. Öğrencilere yönelik yapılan tüm çalışmaların yanı sıra ailelerin algılarının değiştirilmesi amacıyla sürekli eğitime yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Okulun kazandırabileceklerinin Roman ailelere doğru bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının eğitimde önemli bir rol oynadıklarını fark etmelerini sağlayacak eylemler hayata geçirilmelidir.

Karar vericilerin, okula devamsızlık yaptığı belirlenen öğrencilerin gereksinimleri ve sorunlarının giderilmesine dayalı programları uygulamaları, izleme ve değerlendirme yapmaları önemlidir. Diğer dezavantajlı gruplar gibi, Roman çocukların da eğitim gibi temel hizmetlere ihtiyacı olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkan B.E., Deniz M.B. ve Ertan M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. (Erişim:22.02.2020) https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439798483_roman_kitap_tr.pdf
- Alexandris A., (2005). *Din ve Etnisite: Yunanistan ve Türkiye'deki azınlıkların kimlik meselesi Ege'yi geçerken:1923 Türk-Yunan zorunlu nüfus mübadelesi* Derleyen: Renee Hirschon, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Andrews P. A., (1992). *Türkiye'de etnik gruplar*, Mustafa Küpüşoğlu (Çev.), İstanbul: Ant Yayınları.
- Arayıcı A. (2008). *Avrupa'nın vatansızları: Çingeneleler*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arı K. (2003). *Büyük Mübadele Türkiye'ye zorunlu göç 1923-1925*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Balantekin Y., Kartal H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39,16-36. Doi: 10.21764/efd.95357.
- Black, A. T., Seder, R.C., Kekahio, W. (2014). Review of research on student nonenrollment and chronic absenteeism: A report for the Pacific Region (REL 2015–054). *Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific*. Retrieved from <http://ies.ed.gov/>

[ncee/edlabs](https://ncee.edlabs).

- Çetin, B. (2017,Ocak). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye'deki Roman vatandaşlara yönelik sosyal içerme ulusal strateji belgesi ve birinci aşama eylem planının değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 15,85-112. Doi:http://dx.doi.org/10.11611/yead.278435
- Hoşgörür V., Polat M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 42-25. Doi: 10.21666/mskuefd.69002.
- Irkçılık ve hoşgörüsüzlüğe karşı Avrupa Komisyonu raporu*, (2004). (Erişim:23.02.2020) <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance>.
- Kearney C.A. (2004). Absenteeism. T. S. Watson & C.H. Skinner (Ed.), *Encyclopedia of school psychology* (ss. 1-2). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kearney C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28,451-471. Doi: 10.1016/j.cpr.2010.03.005
- Malcolm H., Wilson V., Davidson J. & Kirk S. (2003). Absence from School: A Study of its causes and effects in seven LEAs. *The SCRE centre, University of Glasgow, department for education and skills, Research Report: 424*.
- Mercan Uzun E., Bütün E., (2015 Mayıs). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri, *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal Vol 1, No Suppl2*. Doi: 10.21020/husbfd.288505
- Özkan A.R.,(2000). *Türkiye Çingenelemi*, Ankara:Kültür Bakanlığı Yayınları. *Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi (2016-2021) II. aşama eylem planı (2019-2021)* (Erişim:22.02.2020) <https://ailevecalisma.gov.tr/media/30906/roman-vatandaslara-yonelik-ii-asama-eylem-pl.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics. (2012). *Global initiative on out-of-school children*. Retrieved February 22, 2020, from http://www.unicef.org/education/files/OOSCI_flyer_EN_Sept.pdf.
- Zorc C., O'reillu A.L.R., Matone M., Long J., Watts C.L., & Rubin D. (2013) The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*. 35, 826-833.



Psk. Dan.
Pınar YAVUZ
MEB, Çanakkale, Türkiye
E- Mail : pinaryavuz17@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0001-7345-3121



Dr. Öğr. Gör.
Umut ŞAH
Işık Üniversitesi Psikoloji Bölümü,
İstanbul, Türkiye
E- Mail : umutsahh@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5376-0965

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 12.08.2020
Kabul/Accepted : 06.10.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.803866

Farklı Cinsel Yönelimlerden Bireylerin Romantik Aşka Dair Söylemleri*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yaşayan farklı cinsel yönelimlerden bireylerin “romantik aşka” dair açıklamalarını hangi söylemsel kaynaklara dayandırdıklarını incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını 21-43 yaş arası, farklı cinsel yönelimlerden 15 kişi oluşturmaktadır. Her bir katılımcıyla bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların onayı dahilinde ses kaydedilmiş ve ardından birebir şekilde yazıya geçirilmiştir. Görüşme metinleri, Wetherell ve Potter (1988) tarafından geliştirilen “açıklayıcı repertuarlar” yaklaşımı çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, katılımcıların romantik aşka dair açıklamalarına kaynaklık eden yedi farklı açıklayıcı repertuara ulaşılmıştır: Sevgiden farklı olarak aşk, ilk aşk, stratejiye dayanan aşk, bilinmezlikten beslenen aşk, işlevselliği etkileyen aşk, ihtiyaç olarak aşk ve heteroseksüel olmayan aşk. Bulgulara genel olarak bakıldığında, romantik aşkın farklı alanlarda ve farklı söylemsel bağlamlarda yansımaları olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, romantik aşk, egemen kültürün ataerkil düzeni içinde, toplumsal cinsiyet normlarının, heteronormatif söylemlerin ve popüler kültürün şekillendirdiği aşk temsilleriyle ve öznel deneyimlerle yoğrulurken tek bir düzlemde onu tanımlamaya çalışmak mümkün görünmemektedir.

Anahtar Kelimeler: *romantik aşk, kültür, söylem, cinsel yönelim, açıklayıcı repertuarlar*

The Discourses of Individuals From Different Sexual Orientations On Romantic Love

ABSTRACT

The aim of this study is to examine how individuals from different sexual orientations living in Turkey construct the meaning of “romantic love” and on which discursive resources they base their explanations. The participants of the study consist of 15 individuals from different sexual orientations between the ages of 21-43. The interviews were conducted individually, recorded with the approval of the participants, and then transcribed. Interview texts were analyzed within the framework of the “interpretative repertoires” approach developed by Wetherell and Potter (1988). As a result of the analysis, seven interpretative repertoires are obtained; ‘love as opposed affection’, ‘first love’, ‘love based on strategy’, ‘love fed by obscurity’, ‘love affecting functionality’, ‘love as need’ and ‘non-heterosexual love’. When the findings are examined, it is observed that romantic love has reflections in different fields and different discursive contexts. As a result, while romantic love, in the patriarchal order of dominant culture, is molded by the love representations and subjective experiences shaped by gender norms, heteronormative discourses and popular culture, it does not seem to be possible to define it in a single way.

Keywords: *romantic love, culture, discourse, sexual orientation, interpretative repertoires*

* Bu makale, birinci yazarın, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Programı'nda ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı "Farklı Cinsel Yönelimlerden Bireylerin Romantik Aşka İlişkin Söylemleri" (2019) başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

GİRİŞ

Günümüzde popüler dünyayı en çok meşgul eden konuların başında aşk gelmektedir. Kültürel üretimin büyük çoğunluğu aşk temsilleriyle dolu olmasına ve neredeyse çoğu kişi tarafından bilinmesine ve deneyimlenmesine rağmen aşk, ancak yakın bir geçmişte psikolojik araştırmaların konusu olmaya başlamıştır. Aşkın kökenleri ve dinamiklerinin uzun yıllar araştırmalara konu olmayışını Reik (2006), psikolojinin saplantılı düşünceleri, eylemleri, alışkanlıkları, vb. incelediğini fakat tüm insanlığın deneyimi olan aşkın kökeninin araştırılmamasını eleştirmektedir.

Thorne, Hegarty ve Hepper'a (2019) göre, 1970'lerden itibaren aşk ilişkilerine dair araştırmalar çoğalmıştır. Ancak teori ve yöntemleri çoğunlukla heteronormatif kültürel bağlamda kalmıştır. Heteronormatif bakış açısında, heteroseksüellik tek doğal ve normal yönelim olarak görülürken, diğer cinsel yönelimler "anormal" olarak damgalanmaktadır (Morin, 1977). Bu çerçevede, aşka dair çalışmalar da büyük oranda heteroseksüeller arasındaki aşk ilişkilerine odaklanmıştır. 1980'lerde, Hazan ve Shaver'ın (1987, 1990) bağlanma teorisini dayanan yaklaşımları ve Stenberg'in (1986) "Üçgen Aşk Kuramı" gibi kuramlar ortaya çıkmıştır. Aşkla ilgili yapılan bu ilk dönem çalışmaların büyük bölümü, araştırma sonuçlarının heteroseksüellere genellenebileceğini vurgulamaktadır. Bu araştırmaların katılımcıları içinde heteroseksüellerin yanı sıra gey, lezbiyen ve biseksüellerin de bulunmasına karşın, toplumdaki herkesin heteroseksüel olduğu varsayımıyla, genellemeler de heteroseksüellere yönelik yapılmıştır. 1990'larda, LGBTİ hareketinin güçlenmesi ve diğer toplumsal dönüşümlerle birlikte (Terry, 1999), bu geleneksel heteronormatif bakış açısı sorgulanmaya başlamış ve heteroseksüel olmayan katılımcıların da açık bir şekilde araştırmalarda yer alması sağlanarak aşka dair daha kapsayıcı çalışmalar yapılabilir hale gelmiştir (Thorne, Hegarty ve Hepper, 2019). Bu çalışmada da heteronormatif bakış açısının dışına çıkılmaya çalışılmış ve tüm cinsel yönelimlerden katılımcıların aşka dair anlamlandırmaları inceleme konusu edilmiştir.

Romantik Aşk

Aşk, genel olarak, kişilerin birbirlerine karşı güçlü bir çekim duyması, duygularını derinleştirilmesi ve birlikteliği devam ettirmek konusunda istekli olması şeklinde tanımlanabilir. Aşık olma deneyiminde, sevilen kişinin sıklıkla düşünülmesi, duyguların yoğunlaşması ve fiziksel uyarılma söz konusudur (Hendrick, 2016). Bununla birlikte, birçok kuramcının aşkı farklı şekillerde tarif ettiği görülmektedir. Örneğin, Becker (1997), romantik aşkın bireylere kahraman olduğu hissi veren, yaşamın varoluşsal anlamını görme ve kutsal bir şeyle birleşme gereksinimimizi karşılama şekillerinden biri olduğunu söylerken; Reik (2006) ise aşkın bir iyileşme girişimi ve egonun bilinçdışı huzursuzluğundan kurtulma çabası olduğunu söylemektedir. Aşkın başlangıç döneminde kişilerde içsel hoşnutsuzluk ve huzursuzluğun belirleyici olduğunu, aşık olduğunda ise bu sıkıcı egonun eriyerek bir başkasının parçası haline geldiğini belirtmektedir. Botton'a (2005) göre aşk, bireyin benliğinin sürekli onaylanması anlamına gelmektedir ve hatta aşk olmadan kimlik edinme yeteneğinin kaybedileceğini söylemektedir. Dinlerde Tanrı'nın bakışının önemli olmasını varoluşun onaylanması ve gözlenir olmakla ilişkilendirerek, aşkın da bir başkasının gözünde varlığımıza meşruluk kazandıracağını be-

lırtmaktadır. Johnson (2001), bir bilmeceye benzettiği romantik aşkı, bilinçdışının keşfedilmemiş derinliklerinden, anlamlandırılmayan parçalarından gelen bir enerji sistemi olarak tanımlamaktadır. Romantik aşkın bu denetimsiz özelliğinin onun gerçek doğası hakkındaki en önemli ipucu olduğunu belirtmektedir. Uğurlu ve Şakiroğlu (2013) ise daha farklı bir noktadan hareketle, aşkı, üreme motivasyonunun kaynaklık ettiği çiftleşme arzusuyla şekillenen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Üremek için insanların çevrelerinde birçok olasılık olmasına karşın, yalnızca bir tanesine odaklanılır ve çiftleşmek için o kişiye yöneliriz. Yani aşk yaşamın devamlılığının sürdürülebilmesi, genlerin geleceğe taşınabilmesi için doğal bir gereksinimdir. Diğer yandan, Badiou (2011) aşkın yalnızca cinselliğe indirgenmesi ya da kutsallaştırılması yerine yaşanan an içinde oluşan bir şey olarak tasarlanması ve bu doğrultuda araştırılması gerektiğini söylemektedir. Ona göre aşk sadece bir tesadüf ya da karşılaşma değil bir inşadır ve süreç gerektirmektedir.

Aşkla ilgili bilimsel araştırmaların büyük bölümü aşkın karmaşık bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü her zaman aynı şekilde yaşanmamaktadır (Baugman ve Derow, 2017). Aşkın karmaşık oluşu ve çok farklı yaşantı ve duyguyu içermesinin yanı sıra incelenmesindeki en büyük engellerden biri, bu kavramın gelişigüzel kullanılmasıdır. Bu nedenle araştırmacılar aşkın farklı çeşitlerini ayırmak ve tanımlamak için uzun zaman harcamışlardır (Wilson ve McLaughlin, 2002).

Aşk fenomeninin psikoloji çalışmalarına girmesiyle beraber aşkın türleri ve bileşenleri araştırmacılar tarafından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, örneğin, Rubin (1970) daha önceki tek boyutlu açıklamalardan farklı olarak “aşk” ve “hoşlanma” arasında bir ayırım ortaya koymuştur. Hoşlanma ve aşkın benzerlikleri olduğunu fakat farklı duygu, düşünce ve davranışları içerdiğini belirtmiştir. Hazan ve Shaver (1987, 1990) ise romantik ilişkilerin bir “bağlanma” olarak ele alınabileceğini ve belirledikleri bağlanma stilleri ile romantik ilişkilerdeki bağlanma arasında benzerlikler olduğunu öne sürmüşlerdir. Buna göre, üç romantik bağlanma tarzının söz konusu olduğunu dile getirmişlerdir; güvenli bağlanma, kaygılı/kararsız bağlanma, kaçınan bağlanma.

Aşkı çok boyutlu olarak ele alan Lee (1977), aşkı üç birincil ve üç ikincil olmak üzere altı farklı kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler üzerinden yaptığı analizi ise renkler üzerinden açıklamaktadır. Kırmızı, sarı ve mavi olmak üzere üç ana rengin karışımlarından sınırsız renkler elde edilebileceği gibi sınırsız aşk stillerinin de oluşabileceğini belirtmektedir. Kuramında başlıca aşk renklerini yani birincil aşk stillerini tutkulu aşk (eros), arkadaşça aşk (storge) ve oyun gibi aşk (ludus) olarak tanımlamıştır. Lee, bu üç birincil aşk stilinin bir araya gelmesiyle ikincil renkler olarak tanımladığı aşk stillerinin oluşabileceğini söylemiştir. Bunları da sahiplenici aşk (mania), mantıklı aşk (pragma) ve özgeci aşk (agape) olarak tanımlanmıştır. Lee'nin aşkla ilgili sınıflandırması, aşka ilişkin yapılan diğer sınıflamalarla benzeştiği ve aşkı çok boyutlu olarak ele aldığı için, ilişkilerdeki birçok dinamiği de açıklayabilmektedir (Büyüksahin, 2004).

Sternberg (1986), “üçgen aşk teorisi” kapsamında, aşkı “tutku, yakınlık ve bağlanma” unsurlarının ne oranda ilişkide bulunduğuna göre sınıflandırarak sekiz farklı aşk türü tanımlamıştır. Aşkın

üç bileşenin de bulunmadığı ilişkiyi aşksız aşk; içinde yalnız yakınlık olan ilişki türünü hoşlanma; içinde yalnız tutku içeren ilişkiyi delicesine aşk; içinde yalnız bağlılık bulunan ilişkiyi boş aşk; yakınlık ve tutkunun öncelikli olduğu ilişkiyi romantik aşk; tutku ve bağlılığın hüküm sürdüğü Hollywood usulü ilişkiyi budalaca aşk; bağlılık ve yakınlık bileşenlerinin olduğu tutku içermeyen ilişkiyi dostça aşk; yakınlık, tutku ve bağlılık bileşenlerinin üçünün de yer aldığı ilişkiyi ise kusursuz aşk olarak sınıflandırmıştır. İlerleyen yıllarda, Sternberg (2000), “üçgen aşk teorisi” nin aşk türlerini sistemleştirmekle birlikte insanların birbirlerine neden aşık olduğunu ya da aşk ilişkisini nasıl sürdürebildiğini açıklamakta yetersiz kaldığını belirtmiş ve 1990’larda mesleki uygulamalarında sıklıkla dinlediği yirmi beş öyküyü sistemleştirerek “aşkın bir öykü olduğu” görüşünü formüleştirmiştir. Buna göre, benzer öykülere sahip olan kişilerin birbirlerine ve öykülerindeki rolleri tamamlayan kişilere aşık olma eğiliminde olduğunu; dolayısıyla öyküleri farklı olan kişilerin ilişkilerinin ve bu ilişkilerin temelindeki aşkın tehdit altında olduğunu öne sürmüştür.

Bireylerin aşık olmalarına neden olan, romantik seçimlerini etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda (algılanan) benzerlik, fiziksel çekicilik, statü, coğrafi yakınlık, uyarılma gibi değişkenler incelenmiş ve evrensel düzeyde genellenebilecek bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır (örn. Montoya, Horton ve Kirchner, 2008; Cunningham, 1986; Cunningham ve ark., 1995; Langlois ve Roggman, 1990; Feingold, 1990; Regan ve Bercheid, 1997; Curtis ve Miller, 1986). Bu araştırmaların dışında aşkın dinamikleri bilinçdışı süreçler ışığında da açıklanmaya çalışılmıştır (örn. Kernberg, 1974; Reik, 2006). Diğer yandan, sosyal rol kuramı, erkeklerin ve kadınların romantik seçimlerindeki farklılıkların evrensel ve sabit olmadığını, onlara biçilen sosyal rollere göre şekillendiğini ortaya koymuştur (Eagly & Wood, 1999). Yani bireyler, çoğunlukla, içinde yaşadıkları toplumun cinsiyet kalıpyargılarına uygun özellikte davranan bireyleri çekici bulmaktadırlar. Dahası, bireylerin aşk deneyimleri ve bu deneyimleri anlamlandırma biçimleri aşka ilişkin inançlardan ve cinsiyet kalıpyargılarından fazlaca etkilenmektedir. Örneğin, kadınların doğal olarak “sevecen”, “ilişkisel” ve duygusal” oldukları, erkeklerin ise “rekabetçi”, “bağımsız” ve “duygusal olmayan” varlıklar oldukları şeklindeki inançlar, aşk ve sevgi olgularının “kadınslaştırılması” na yol açmakta ve bu da aşkın anlamlandırılma biçimlerini etkilemektedir (Noller, 1996).

Aşk, Kültür ve Söylem

Evrimsel psikoloji, romantik aşkın evrensel olduğunu ve evrimsel/biyolojik temellere dayandığını iddia etmekteyken; kültürel psikoloji ve sosyal inşacı yaklaşımlar aşka dair anlamların, aşık olma deneyiminin ve aşkın ifade edilme biçimlerinin kültürel ve söylemsel olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, örneğin, kimi kültürlerde aşk kabul edilebilir ve normal bir duygu olarak görülürken kimi kültürlerde örtük ve kontrol altında tutulması gereken bir deneyim olarak görülmektedir (Beall ve Sternberg, 1995). Bazı kültürlerde insanlar aşklarını açık ve doğrudan ifade edebilirken bazı kültürlerde örtük ve dolaylı yollardan ifade etmektedirler (Karandashev, 2015). Romantik aşk deneyimi ya da aşk tanımının bireyci ve toplulukçu kültürlerde değişkenlik gösterebildiğini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin; Dion ve Dion (1993) Toronto’da üniversite öğrencilerinin Asya kökenli (Çin, Kore, Vietnam, Pakistan), Avrupa kökenli (İskandinav, İspanyol,

Alman, Polonyalı) ve Anglo-Kelt kökenli olmalarına dayalı olarak aşk ile ilgili farklı tutumları olduğunu göstermişlerdir.

Sosyal inşacı yaklaşım ise kültürel farklılıkları incelemekle sınırlı kalmamış ve daha radikal bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre, “gerçeklik”, tarihsel süreç içerisinde sosyal etkileşimlerle kolektif bir şekilde inşa edilir. Bu açıdan, gerçekliğe dair tüm varsayımlarımız ve kabullerimiz, tarihsel ve kültürel bağlamın izlerini taşır (Burr, 2012). Bu çerçevede, aşkın “ne olduğu” na dair fikirler ve kabuller de belirli bir toplumsal, kültürel ve/veya tarihsel bağlamda hakim olan söylemlerle ve ideolojilerle şekillenmektedir. Özellikle popüler kültür ve medyanın bu noktada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir; örneğin, günümüzde aşkın bir tüketim biçimine dönüştürülmesinde, tüketim ideolojisini sürekli kitlelere pompalayan popüler kültür ve medyanın rolü büyüktür (Ayvaz, 2017; Sezgin, 2013). Böylece aşkın nasıl yaşanması ve sürdürülmesi gerektiğine dair yerleşik anlamlar ve uygulamalar inşa edilmekte; bireyler de gündelik etkileşimlerinde bu söylemleri kullanmakta ve yeniden üretmektedirler. Bu açıdan aşk da tüm diğer olgular gibi sosyal bir inşadır (Pines, 2017). Farklı söylemsel bağlamlarda farklı şekillerde inşa edilen aşk; benlik, toplumsal cinsiyet, cinsellik, öznellik, tüketim, vb. birçok olguyla iç içe geçerek işleyen karmaşık bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası, kültür ve zaman değiştikçe aşka ve onun “doğasına” ilişkin söylemler ve anlamlar da değişmektedir (Beall & Sternberg, 1995). Aşka ilişkin çalışmalar ve aşkı açıklamaya yönelik kuramlar arasında ortak bir dile ulaşılamamış olması da bu durumu göstermektedir.

Buradan hareketle, bu çalışmada, sosyal inşacı bir perspektifle, Türkiye bağlamında aşkın nasıl anlamlandırıldığı ve aşka dair açıklamaların nasıl inşa edildiği inceleme konusu edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, farklı cinsel yönelimlerden bireylerin aşkı nasıl ve ne şekilde açıkladıkları ve bu açıklamalarını hangi söylemsel kaynaklara dayandırdıkları anlaşılmalı çalışılmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları; Çanakkale ilinde yaşayan, 21-43 yaş aralığında bulunan ve aşk deneyimi olan 15 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yedisi kendisini kadın olarak, diğer sekizi ise erkek olarak tanımlamıştır. Dokuz kişi cinsel yönelimini heteroseksüel olarak belirtmişken, iki kişi lezbiyen, üç kişi gey ve bir kişi de biseksüel olarak belirtmiştir (bkz. Tablo 1). Katılımcılara kartopu yöntemiyle ulaşılmış, çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlar çalışmaya katılmışlardır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Cinsel yönelim
K1	Kadın	29	Lezbiyen
K2	Kadın	25	Heteroseksüel
K3	Erkek	24	Heteroseksüel
K4	Kadın	25	Lezbiyen
K5	Erkek	21	Gey

K6	Kadın	43	Heteroseksüel
K7	Erkek	27	Heteroseksüel
K8	Kadın	32	Heteroseksüel
K9	Kadın	28	Biseksüel
K10	Erkek	21	Gey
K11	Erkek	43	Heteroseksüel
K12	Erkek	26	Heteroseksüel
K13	Erkek	24	Heteroseksüel
K14	Kadın	28	Heteroseksüel
K15	Erkek	29	Gey

Uygulama

Çalışma kapsamında, katılımcılarla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış, görüşmelerin ses kaydına alınacağı bildirilmiş ve çalışmaya katılmak istediklerine dair sözlü onamları alınmıştır. Görüşmelerin yapılabilmesi için her katılımcı ile uygun bir zaman ve gürültüsüz bir mekân belirlenmiştir. Görüşmeler, aşağıdaki sorular üzerinden yarı-yapılandırılmış tarzda yürütülmüştür:

1. Aşk nedir sizce? Aşkı nasıl tarif edersiniz?
2. Daha önce aşk deneyiminiz oldu mu? Nasıldı?
3. Aşk ilişkisi sizce nasıl olmalı?
4. Zamanla aşka ilişkin fikirleriniz değişti mi?
5. Cinsel yöneliminizin aşkla ilgili düşüncelerinize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

Çalışmanın amacına uygun olarak önceden belirlenen bu soruların işlevliliğinin test edilmesi amacıyla esas görüşmelerden önce *iki pilot görüşme* yapılmıştır. Yapılan bu pilot görüşmelerde, görüşmelerin akışında bir problem olmadığı ve soruların amaca uygun bir şekilde işlediği görülerek esas görüşmelere geçilmiştir. Esas görüşmeler 22 Şubat 2019 ile 14 Nisan 2019 tarihleri arasında yapılmış; görüşmelerin en kısası 30 dakika en uzununu ise 65 dakika sürmüştür. Tüm görüşme kayıtları birebir şekilde yazıya geçirilmiş, ancak katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler anonimleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma, niteliksel araştırma yaklaşımlarından biri olan söylem analizi ile gerçekleştirilmiştir. Söylem analizi, sosyal pratiklerde söylemlerin nasıl inşa edildiği ve karşılıklı etkileşimlerde insanların gerçekliğe ilişkin farklı açıklama biçimlerini nasıl bir araya getirdikleriyle ilgilenmektedir. Söylem analizinin analitik kavramlarından biri olan “açıklayıcı repertuarlar”; insanların belirli bir olguya dair açıklamalarına kaynaklık eden ve meşrulaştırma, dayanak gösterme, mazeret bulma, vb. işlevleri olan söylemsel kaynaklardır. Bir repertuar kültürel/toplumsal olarak ulaşılabilir olan tek bir açıklamayı içerebileceği gibi birbirine alternatif olan farklı açıklamaları da içerebilir. Bu durum, insanların gerçekliği her yeni etkileşim bağlamında yeniden ve farklı biçimlerde inşa edebildiği anlamına gelmektedir (Wetherell ve Potter, 1988; Burr, 2012).

Analiz aşamasında, tüm görüşme metinleri tekrar tekrar okunarak mevcut veriye derinlemesine bir şekilde hakim hale gelinmektedir. Böylece, konuşmalarda tekrarlayan açıklama biçimlerinin neler olduğu, bunların nasıl gerekçelendirildiği, ne tür metaforların ve ikilemlerin mevcut olduğu görülebilmektedir. İncelenen olguyu birbirlerinden farklı biçimlerde inşa eden/tanımlayan açıklama biçimlerinin netleştirilmesiyle birlikte *açıklayıcı repertuarlara* ulaşılabilmektedir (Wetherell ve Potter, 1988; Potter ve Wetherell, 1995).

BULGULAR

Görüşmelerin analizi sonucunda, katılımcıların romantik aşk ile ilgili konuşmalarına kaynaklık eden yedi farklı açıklayıcı repertuara ulaşılmıştır. Bunlar; “sevgiden farklı olarak aşk”, “ilk aşk”, “stratejiye dayanan aşk”, “bilinmezlikten beslenen aşk”, “işlevselliği etkileyen aşk”, “ihtiyaç olarak aşk” ve “heteroseksüel olmayan aşk” tır.

Analiz sonuçları sunulurken verilen alıntılarda katılımcılar “K” harfi, araştırmacı ise “A” harfi ile gösterilmiştir. Her bir alıntının başında katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve cinsel yönelimi hakkında bilgi verilmiştir. Alıntılarda önemli olan noktaların altı çizilerek vurgulanmıştır.

Sevgiden Farklı Olarak Aşk

Görüşmelere bakıldığında, katılımcıların aşka ilişkin açıklamalarında aşkı öncelikle “sevgi” ile kıyaslayarak konuştukları ve bu kıyaslamada da aşkı sevgiye göre “geçici, anlık, yalan, bencil, basit, insanın kendini eğlendirme biçimi” şeklinde tanımladıkları söylenebilir. Örneğin, aşağıdaki ilk alıntıda katılımcı K12, aşk ile sevgiyi birbirinden ayırmakta ve aşkı gelip geçici bir durum olarak tanımlamaktadır. Sonraki alıntıda ise katılımcı K5, geçici olduğu ön kabulüyle aşka inanmadığını söylemekte; saygı ve sevgiyi kalıcılık açısından aşktan ayırmaktadır.

Alıntı-1 (K12, erkek, 26 yaşında, heteroseksüel)

K12: Bence aşk nasıl desem bazı insanlar sevgi ve aşkı aynı tutuyo bir tutuyo bence bir değil sevgi farklı şimdi aşkın ben gelip geçici olduğuna inanıyorum anlık olduğuna inanıyorum ama sevgi öyle değil aşk bence anlık olan bir şey yoldan görürken birine bile aşık olabiliyosun heves bence bu yüzden pek de benlik bi şey değil açıkçası

A: Aşkın gelip geçici olmasından dolayı mı böyle düşünüyorsunuz

K: Aynen öyle ben sevgiden yanayım çünkü sevgi emek gerektiriyor o yüzden sevgi daha önemli benim için

Alıntı-2 (K5, erkek, 21 yaşında, gey)

K5: Bence birisine aşık olmak demek bence ee tam düşüncemi nasıl izah ediyim bilmiyorum ama ee ulaşamazsın ya bi insana ve birisini çok beğenirsin onunla zaman geçirirsin vesaire artık ona bağlanmaya başlarsın onu istersin ya ona ulaşma bi şeyler yaşama çok zordur ya bence aşk ordan başlıyo ya birisini elde etme birisine sahip olmak birisini hayatına almak yavaştan artık bağlılık derecesinde aşk demektir tam aşka inanıyo musunuz derken dersiniz inanmıyorum neden çünkü aşk benim düşüncemde düşündüğüm kadarıyla gelip geçidir saygı

ve sevgi gerçekten uzun yıllar bile geçse kalıcı bir şeydir aşk değil de saygı ve sevgiye daha fazla inanıyorum

İlk Aşk

Bu repertuarda katılımcıların aşk deneyimlerini anlatırken daha çok “ilk aşk” deneyimlerini romantize eden, sonraki ilişkilerini bu “ilk aşk” ile kıyaslayarak değerlendiren açıklamalarıyla karşılaşıyoruz. Buna göre, bazı katılımcılar yaşamış oldukları aşklardan birini “daha farklı ve özel” olarak konumlandırmakta; bu aşkın diğer aşklardan farklı olduğunu ve sonraki ilişki pratiklerinde bu aşkın (veya aşık olunan kişinin) izlerini aradıklarını belirtmektedirler. Örneğin, aşağıdaki alıntıda K5, ilk aşk yaşadığı kişiye ait özellikleri diğer aşk ilişkilerinde de aradığını, sonradan ilişki yaşadığı kişilerin hep bu ilk ilişkideki kişiye benzetilmeye çalışıldığını söylemektedir. Bunu da “klon” metaforunu kullanarak yapmaktadır.

Alıntı-3 (K5, erkek, 21 yaşında, gey)

K5 (...) Hep onun klonu olmaya çalışıyo onu yaratmaya çalışırsın mesela onun karakteri bile olmasa görüntüsü mesela onun mesela hep ona benzetilmeye çalışılır.

Aşağıdaki alıntıda, katılımcı, yaşanan kişiler değişse bile aşkta hissedilen duyguların benzediğini sadece şiddetinin ve yoğunluğunun farklılaştığını söyledikten sonra “unutamadığı” aşktan söz etmektedir. “İnsanın hayatında unutmadığı bir tane aşk olurmuş” söylemiyle herkesin unutmadığı bir aşk yaşadığı varsayımını dile getirmektedir.

Alıntı-4 (K11, erkek, 43 yaşında, heteroseksüel)

K11: Aslında benzerdi yani hani şey değildi hani başlangıçları çok aynıydı benzerdi birbirinden çok ayırabileceğim duygular yaşamadım kişiler farklıydı ama duygular hemen hemen aynıydı ama tabii bunun şiddeti yani yoğunluğu ya da az yoğun olması farklıydı yani hani derler ya insanın hayatında unutmadığı bir tane aşk olurmuş tabii ki böyle bir duygu herkes için olduğu gibi benim için de oldu hiç unutmadığım oldu tabii ki aslında hiçbirini unutmuyosunuz da ben tanesindeki o yoğun paylaşım etki ya da sizin onda bıraktığınız etki farklı oluyo benim için de öyleydi farklı mı olan kişi ii tabii ki daha unutulmuyor yani

Stratejiye Dayanan Aşk

Bazı açıklamalarda, romantik ilişki, stratejiye dayalı bir olgu olarak inşa edilmektedir. Bazı katılımcılar, toplumsal cinsiyet normları ve kültürel beklentiler temelinde, partnerlerinden belirli davranışları beklediklerini ya da kendilerinden beklenen davranışları karşılıklı olacak şekilde yaptıklarını belirtmektedirler. Bunu da zaman zaman aşkı “pazarlama”, “oyun”, “maç” veya “yarışma” ya benzeterek dile getirmektedirler. Örneğin, aşağıdaki ilk alıntıda, K2, “kartlarını açık oynamak” metaforuyla aşk ilişkisinin stratejik oluşuna vurgu yapmaktadır. Diğer alıntıda ise K14, aşkı bir “pazarlama” ilişkisi olarak tarif etmektedir.

Alıntı-5 (K2, 25 yaşında, kadın, heteroseksüel)

K2: Çünkü erkekler şimdiki anın tadını çıkarmayı iyi biliyorlar ama biz kadınlar daha çok hep geleceğe yönelik planlar yaptığımız için bu onları sıkabiliyo ya da eyvah napıcaz biz ilerleyen zamanlarda diye düşündükleri için bu hep sürekli korkutuyo bu yüzden de daha çok akışta kalmamız gerektiğini düşünüyorum

(...)

K2: Eğer ben çok konuşsam bu sefer kartlarımı açık oynamış oluyorum bu yüzden de onların beni anlamasını bekliyorum ha bu belki biraz ee tartışılan bi nokta ama ben daha çok suskunum yani suskunluğu temsil ediyorum.

Alıntı-6 (K14, kadın, 28 yaşında, heteroseksüel)

K14: Yani herkes yediğine içtiğine dikkat ediyö davranışlarına dikkat ediyö giyimine kuşamına dikkat ediyö hani bi kaç ay boyunca makyajsız görmesinin bi imkanı var mı bi erkeğin bi kadını ilk o hemen dış görünüş olarak tamamen daha çok dikkat ediyö işte kendini pazarladığın aylar pazarlamacı olarak düşünelim

(...)

K14: İki tarafta yapıyo kesinlikle yapıyo yapmayanını görmezsin bi yerden sonra hani şöyle söyliyim ilişkilerde özellikle ben hayatımın bi döneminde kısa süreli süreli ilişki çok yaşadım bağlanmaktan korktuğum bi dönemdi her şeyin yalan olduğunu düşündüğüm bi dönemdi çok fazla kişiyle görüşmeye başlıyosun o artık erkek sana onu neden dedi neden öyle öyle baktı nereye dikkat ediyö her şeyi anlıyosun erkeğin bakışlarından konuşmasından e bi yerden sonra tecrübeli bi erkek bi kadının ne yaptığını anlıyodur büyük ihtimalle zaten hani yani ama pazarlama bence aşk

Bilinmezlikten Beslenen Aşk

Bazı katılımcılar, aşkı bir “bilinmezlik” ve “keşif süreci” olarak inşa etmektedirler. Buna göre, aşkın bilinmez ve gizemli oluşu, onu bir keşfetme süreci haline getirmektedir. Dolayısıyla partnerlerin birbirini keşfetme süreci, aşkın sürdürülebilirliği açısından da önemli görülmektedir. Örneğin, aşağıdaki ilk alıntıda K6, partnerinin “kendini geliştirmemesi” durumunda “keşfedilecek bir şeyin” kalmayacağını ve bunun da ilişkideki “gizemi” yok edeceğini söylemektedir. Alıntı-8’deki K3 ise ilişkideki keşfetme sürecinin bitmesi durumunu “aydaki astronot” metaforu üzerinden açıklamaktadır.

Alıntı-7 (K6, kadın, 43 yaşında, heteroseksüel)

K6: Ama ben senin dediğin biliyorum tanıdım dediğin anlarda çünkü değişmiyosa değişim içinde değilse yenilemiyosa kendini geliştirmiyosa ee keşfedilcek bi şey kalmıyodur olduğu yerde farklı kimlikler edinmiyosa hep aynı kimlik anne kimliği ve eş kimliği veya çalışıyosa bi kadın erkek ya da iş kimliğinin varsa onun dışında hiç bi şey katmıyosa kendi kimliklerine e zaten bi süre sonra biliyorsun tanıyorsun birbirini

(...)

K6: Biliniyor olmak zaten gizemi yok ediyö ve o zaman işte gizem zaten romantik ilişkiyi çok etkileyen bi şey

Alıntı-8 (K3, erkek, 24 yaşında heteroseksüel)

K3: Neden? İşte gözlemlediğim kadarıyla, sadece bu tarz duygular, duyguların yönlendirme-siyle hareket eden insanlar bi yerden sonra bu duyguların yaşattığı hisler veya bu davranışların yaşattığı hisler, duygular monotonlaşıyo ve rutin hale geliyo, yani karşımdaki bana hep aynı şeyleri hissedip, hep aynı şeyi düşünüp, hep aynı şeyleri yaparsan bi yerden sonra heyecan du-yamıyosun hani ve tahmin edilebilir hale geliyo ilişki

(...)

K3: Keşfediyosun, bağlanıyorsun demek istemiyorum ya bağımlı bağlanıyorsun ya bağımlı hale gelmiyorsun da bağlanıyorsun fakat keşif bittikten sonra napacağını bilmiyorsun hani aydaki astronot gibi, aya geliyorsun keşfediyosun, e tamam şimdi ne yapıcım şimdi

İşlevselliği Etkileyen Aşk

Katılımcıların bir kısmı, aşkı “işlevsellik”, “üretkenlik” veya “mutluluk” üzerinden konuşmak-tadırlar. Bazı katılımcılar aşkı kişinin işlevselliğini azaltan, bazıları ise arttıran bir etken olarak ifade etmişlerdir. Örneğin, aşağıdaki alıntıda K1, aşkın işlevselliği azalttığını, bu nedenle de sürekli aşık bir halde yaşayamayacağımızı, oysa sevginin ise insanı daha üretken kıldığını söylemektedir. Böylece, işlevsellik/üretkenlik üzerinden aşk ile sevgi farklılaştırması da yapmış olmaktadır (bkz. “sevgiden farklı olarak aşk” repertuarı).

Alıntı-9 (K1, kadın, 29 yaşında, lezbiyen)

K1: Dönüşmeli zaten bence yani hani şey gibi de geliyo devamlı aşık olarak yaşayamayız hani çünkü çok enerji sarf ettiren bi şey hayatta yapmamız gereken şeyler de var çalışıyoruz hani bi anlamda işlevselliğini de azaltan bi şey o yüzden hayat devam ediyö ve sürekli aşık olarak yaşayamayız, o anlamda sevgi aslında hani seni diğer alanlarda daha üretken kılıyo hani o anlamda dönüşmeli

(...)

K1: hani şey olur ya bi çocuk evde sorunları varsa derste de başarısızdır ama evde daha mut-lu ve güvende olan bi çocuk derslerinde daha başarılı olur öyle gibi aslında yani biraz böyle hani sağlıklı bi ilişkin varsa daha üretken olabilirsin illa olursun demiyeyim de daha üretken olabilirsin mesela atıyorum ben seramikle ve resimle ilgileniyorum hani daha çok ona şey ya-pabiliyorum kendimi verebiliyorum ve hani ee başka alanlarda kendimi geliştirebiliyorum gibi.

Aşağıdaki katılımcılar ise yukarıdakinin aksine aşkın kendilerini mutlu ve enerjik hissettirdiğini ve bir anlamda daha işlevsel kıldığını belirtmektedirler. Böylece aşkı bir “mutluluk” ve “üretkenlik” kaynağı olarak inşa etmektedirler.

Alıntı-10 (K10, erkek, 21 yaşında, gey)

K10: (...) aşık olduğumda mutlu hissettiriyo ya da bi iş yaparken aklıma geliyo böyle daha enerjik oluyorum böyle etkiliyo beni ya aslında işimde günlük hayatımda her alanda beni çok etkileyen bişey

Alıntı-11 (K4, kadın, 25 yaşında lezbiyen)

K4: (...) şu an 3 yıldır bi kız arkadaşım var onunla çok başka şekilde deneyimliyorum yani o kişiden çok bağımsız gelişmiyor bende hikaye ama aşık olduğunda K4'e ne olur diyosan bana mesela onun belli spesifik şeyleri var mesela daha rahat şiir yazabildiğim bi döneme giriyο en azından yükseldiği tavana vurduğu dönemde daha yoğun geçiyο gün ışığını ısısını daha çok hissettiğim bi hale bürünebiliyor daha mutlu uyanabiliyorum huzurluyum mesela

İhtiyaç Olarak Aşk

Birçok katılımcının aşkı bir "ihtiyaç" olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcılar bu ihtiyacı farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Bazı katılımcılar bu ihtiyacı "yalnızlık" veya "boşluk" duygusu üzerinden gerekçelendirirken; bazıları ise doğrudan "açlık" olarak tanımlamaktadır. Örneğin, aşağıdaki alıntılarının her ikisinde de katılımcıların aşkı doğrudan "açlık" üzerinden tanımladıkları görülmektedir.

Alıntı-12 (K14, kadın, 28 yaş, heteroseksüel)

K14: Hissetmek yetmiyor çoğu zaman bunu duymam da gerekiyo duygusal bi açlık ihtiyacı bence aşk bi ihtiyaç mı kesinlikle kesinlikle en büyük ihtiyaçlardan biri bence yani elli altmış yaşına gelsen de ihtiyaç ya

Alıntı-13 (K9, kadın, 28 yaşında, biseksüel)

K9: Gerçekten başka bi şey koyamam çünkü tarif etmesi bence çok güç hani paylaşamama duygusu falan değil kıskançlık falan değil işte o açlık kesinlikle açlık doğru bi kavram ya

Aşağıdaki alıntıda ise katılımcı, aşık olmadığı zaman içinde hissettiği boşluk ve yalnızlık duygusundan bahsetmektedir. Aşık olduğunda ise içindeki bu boşluğun dolduğunu, aşkın bunu "tamamladığını" ve böylece yalnız hissetmediğini söyleyerek aşkı bir tür *ihtiyaç* olarak inşa etmektedir.

Alıntı- 14 (K10, erkek, 21 yaşında, gey)

K10: Başka başka bunun üzerine düşünmemiştim düşünmekte şu anda mutluluk verdi bana düşünmekte güzel bi şey aslında aşk nedir diye imm aşk yani aşk deyince böyle hani içi kıpır kıpır oluyo en azından yalnız hissetmiyorum kendimi böyle bi ee aşık olmadığım zaman bi boşluğa düşüyorum yani boşluğa düşüyorum derken boşluk var bi ve bu boşluğun dolmasını istiyorum aşk bunu tamamlıyo mesela imm

Heteroseksüel Olmayan Aşk

Eşcinsel ve biseksüel katılımcıların aşk hakkındaki konuşmalarında, heteroseksüel katılımcılardan farklı olarak, “heteroseksüel olmayan” bir aşk ve/veya ilişki biçimine dair açıklamalarla da karşılaşırız. Bu konuşmalarda, eşcinseller arasında aşk oranının daha düşük olduğu, flörtleşmenin heteroseksüel ilişkilerdeki gibi yaşanmadığı, eşcinseller arasındaki aşkın egemen kültürün dışında bir aşk biçimi olduğu, eşcinsel ilişkilerde de toplumsal cinsiyete dair rollerin etkilerinin olduğu yönünde açıklamalar söz konusudur. Bunların bazılarında eşcinseller ile heteroseksüeller arasında bir farklılaştırma yapılmaktayken, bazılarında ise pek de farklı olmadıkları dile getirilmektedir.

Örneğin aşağıdaki alıntıda K15, “sağlıklı ve verimli bir süreç” olarak tanımladığı flörtleşme sürecinin eşcinsel ilişkilerde çok mümkün olmadığını ve bunun da çeşitli zorlukları veya tavizleri beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Böylece katılımcı, eşcinseller arasındaki aşkı/ilişkiyi, heteroseksüeller arasındaki ilişkiden farklılaştırmaktadır.

Alıntı-15 (K15, erkek, 29 yaşında, gey)

K15: Ama hani bu süreci kendin tek başına inşa etmekte bi o kadar ee zor hem de çok pratik etme imkanın da yokken mesela şeye çok imrenirim heteroseksüel ilişkilerdeki flört dönemi bence hani çok sağlıklı ve verimli bi süreç flörtleşmek yani hani bu ee hani eşcinsel olarak çok mümkün değil o flört süreci yani cinselliğin ilişkiye katılmamış olması ee burda tabi şeye karşılaşıyorsun hani senin beklentin ve karşıdakinin beklentisi çakışıyo ve burda hani taviz verilmesi gereken bi durum oluyo hani ee hani bu cinsellikle de ilgili olabilir ıı hani cinselliği ilişkinin erken bi döneminde ee yaşamakla ilgili ıı tabi bu bi yandan herhangi bi sosyal norma dahil olmadığı için eşcinseller daha hani şey bi yerde de kalıyo kültür hakim kültür dışında da kalıyo hani içinde yaşadığın kültür dışında ıı bi gerçeklikte ilişkini kurgulamaya çalışıyorsun ee hani kültürün ruhsal olarak seni güvende tutan bi yanı da var ee hani hem tahmin edilebilirlik açısından ıı hem hani o sosyal destek mekanizmaları olarak ee hani burda da daha kendi kendinle kalıyorsun

Aşağıdaki alıntıdaki katılımcı K5 de aşk oranının geyler arasında az olduğunu, genellikle tek gecelik ilişkiler yaşandığını söyleyerek eşcinsel ve heteroseksüel ilişkiler arasında bir fark inşa etmektedir.

Alıntı-16 (K5, erkek, 21 yaşında, gey)

K5: (...) ve ee geyler ve cinsel yönelimi farklı olan insanlarda aşk oranı gerçekten çok az ve çok düşük tabi ki Türkiye Cumhuriyeti ‘nde değil de farklı ülkelerde farklı şekilde ee aşık olanlar evlenenler geyler de vardır ama bu türkiyede türkiye çapında az ve belki de imkansızdır (...) sanki şey gibi hani böyle yaşaması imkansız bi şey var ve ben bunu yaşamışım daha da yani bundan başka bi şey yaşayamam gibi bi bakışın var çok güzel bi şeydi bunu yaşadım ve bi daha da yaşayamam gibi bi düşünce (...) çünkü bu bak normal kadın erkek ilişkisinde çok farklıdır çünkü illaki kadın erkek ilişkisinde aşık olunur hep diğerlerini aratır çünkü hetero arkadaşlarımda çok fazla benim duyduğum duymuşluğum vardır ama gey bireylerde çok aşırı farklıdır çünkü bi kere hayatına birisini aldığı zaman çünkü birileri kanıtlanmış bi şey vardır sen böy-

lesindir böyle hayatına devam etmek zorundasın ve toplumun onu düşündüğü tarzla hareket ediyorlar bu da çok fazla yanlış bi şey ama ne yazık ki böyle o da bi kere geldiği için bundan sonra giremez hayatıma ya yalnız başıma ya tek gecelik ya işte sadece bazı ihtiyaçlarını gidermek için bu ilgi olur sevgi olur birliktelik cinsellik olur bu açıdan ilerliyorlar

Aşağıdaki alıntıda ise K4, lezbiyenler arasındaki ilişkilere dair bir kalıpyargının söz konusu olduğunu, oysa sanılanın aksine lezbiyen ilişkilerde de toplumsal cinsiyet ile bağlantılı sorunların söz konusu olabildiğini ifade etmektedir. Bu açıdan, yukarıdaki katılımcının aksine, eşcinsel ile heteroseksüel ilişkiler arasındaki farklılığı değil benzerliği vurgulamış olmaktadır. Bununla birlikte, katılımcı, feminist bilinç kazanarak geleneksel toplumsal cinsiyet normlarının etkisinden kurtulmaya çalıştıklarını da belirtmektedir.

Alıntı-17 (K4, kadın, 25 yaşında, lezbiyen)

K4: (...) hetero ilişkiler yaşayan kadın arkadaşlar tabi siz şanslısınız şey zannediyo insanlar bi ilişkinin iki öznesi de kadın olduğunda orda hiç bi toplumsal cinsiyete dair sorunlar falan olmuyo zannediyor öyle değil halbuki (...) yani biz böyle toplumsal cinsiyet kodlarından müthiş azade falan hiç bi alerjimizin olmadığı hiç bi travmamızın olmadığı tipolojimizin olmadığı bi ilişki sürdürmüyoruz aksine aksine yani bu bi bardaksa bunun içindeki süt şeker bilmem ne hepimiz bunun içersindeyiz yani hepimiz bu eril dünyanın içersindeyiz hepimiz etkiledi biz de oralarda geldik hiç kimse annesinin karnından doğduğu gibi feminist cinsiyetsiz bi dünyada büyümedi tabiki bizimde alerjilerimiz var toplumsal kodlarımız var ama mesela bunu fark ediyoruz o feminist bilincinde verdiği şeyle dikkat etmeye çalışıyoruz

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye’de yaşamakta olan farklı cinsel yönelimlerden bireylerin romantik aşka ilişkin açıklamalarına kaynaklık eden açıklayıcı repertuarların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle, bu çalışmada ortaya konulan bulguların romantik aşka ilişkin tüm söylemleri kapsamadığını, her sosyal bağlam için geçerli olmadığını belirtmek gerekir. Bu açıdan, elde edilen bulgular, çalışmaya katılan katılımcıların açıklamalarına kaynaklık eden repertuarların/söylemlerin neler olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, aynı söylemsel bağlamı paylaşan insanların benzer söylemsel kaynakları kullandıkları düşünüldüğünde, elde edilen sonuçların Türkiye bağlamında romantik aşka ilişkin ulaşılabilir ve yaygın söylemsel kaynaklara dair birtakım genel değerlendirmeler yapmaya imkan sağladığı söylenebilir.

Analiz sonucunda, katılımcıların romantik aşka ilişkin söylemlerine kaynaklık eden yedi farklı repertuara ulaşılmıştır. Bu repertuarlar; “sevgiden farklı olarak aşk”, “ilk aşk”, “stratejiye dayanan aşk”, “bilinmezlikten beslenen aşk”, “işlevselliği etkileyen aşk”, “ihtiyaç olarak aşk” ve “heteroseksüel olmayan aşk” tır.

“Sevgiden farklı olarak aşk” repertuarında katılımcılar aşkı, sevgiden farklı (ve çoğunlukla daha olumsuz) bir durum olarak; “geçici, yalan, bencil, basit, insanın kendini eğlendirme biçimi” vb. şekillerde tanımlamışlardır. Aşkın kalıcı olmadığına dair söylemler, onun güvenilmez ve riskli bir alan olarak görülmesine neden olmaktadır. Kalıcılığı ve ilişkinin geleceğine dair verdiği güvenle sevginin aşktan ayrıştırıldığı ve adeta aralarına çizgi çekildiği görülmektedir.

Reik (2006) romantik aşkı, sevgiye hazırlık aşaması olarak görmekte ve çocukların konuşma evresine geçmeden önceki haline benzeterek tanımlamaktadır. Ona göre romantik aşkta yüzeysellik ve gerçekçi olmayan bir yön vardır. Romantik aşkın değeri, çılgınlıktan sevgiye dönüştüğü zaman anlaşılacaktır. Meyers ve Berscheid (1997) de çalışmalarında aşk ve sevgi arasındaki ayrımı ortaya koymaktadırlar. Genç yetişkinlerin cinsel çekicilik ve arzu açısından sevgi ve aşkı birbirinden farklılaştırdıklarını, katılımcıların %94’ünün aşk ile sevgi arasındaki farkın ayrımında olduklarını (“seni seviyorum ama sana aşık değilim”) belirtmişlerdir. Sevginin cinsel bir bileşenin olmadığını, sadece romantik ilişkilerde değil arkadaş ve aile üyeleri için de kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Çalışmamızın katılımcılarının aşk ve sevgiyi birbirinden farklılaştıran söylemlerini de bu çerçevede açıklamak mümkündür.

Katılımcıların konuşmalarında görüldüğü üzere aşk; toplumsal cinsiyet, benlik, kültür, zaman gibi farklı düzlemlerde iç içe geçen karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu açıdan, onu anlaşılabilir kılmak, geçiciliğinin ve belirsizliğinin kaygan zeminini tanımlamak adına sevgiyle kıyaslama yaptıkları söylenebilir. Aşkın, kişiyi olası hayal kırıklıklarından koruyan saygı ve bağlılıkla beslenen bir sevgiye doğru evrilmesi gerektiğine dair açıklamaları, tam da aşkın bu geçici, belirsiz ve riskli niteliğinden kurtulma arzusu ile ilişkilendirmek mümkündür (Mitchell, 2010).

“İlk aşk” repertuarında, katılımcıların daha önceden yaşadıkları ilişkilerinden bir tanesini (çoğunlukla ilkini) farklı ve özel olarak konumlandıkları, sonrasında yaşadıkları ilişkileri ise adeta bu ilk aşkı (veya bu ilişkideki kişiyi) ölçüt olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların açıklamalarında, zamanla aşka ilişkin düşüncelerinde ve beklentilerinde değişikliklerin olduğu, ilk aşk deneyimlerinde yaşlarının küçük olması ve tecrübesiz olmalarından dolayı yaşadıkları hayal kırıklıklarından söz ettikleri de görülebilmektedir. Bununla birlikte, yine de katılımcıların bu ilk aşk deneyimlerini daha sonraki deneyimlerini etkileyecek kadar önemli bir yerde konumlandıkları söylenebilir. Burada karşımıza çıkan bu “unutulmaz aşk” söyleminin, Gizir’in (2013) belirttiği gibi, toplumda yaygın olan ve sürekli pekiştirilen “gerçek aşk tektir” inancı ile ilişkili olduğu iddia edilebilir.

“Stratejiye dayanan aşk” repertuarının kaynaklık ettiği açıklamalarda, aşk, “kartları açık oynamak, pazarlama, maç” gibi metaforlar üzerinden, tarafların belirli stratejileri kullanmalarının beklediği bir durum olarak inşa edilmektedir. Bu repertuarın, hakim kültürün ataerkil ve heteronormatif söylemlerinden beslendiği düşünülebilir. Bu noktada, strateji olarak tanımlanan şey, aşk ilişkisi içerisinde, erkeklere ve kadınlara ait geleneksel rollere ilişkin kalıplaşmış davranış biçimlerinin bilinmesi

ve bunlara göre davranılmasıdır. Böylece, ilişki; geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin gölgesinde, öznellikten uzak, kişisel deneyimleri göz ardı eden, karşılıklı hamlelerin olduğu bir oyun olarak inşa edilmektedir.

“Stratejiye dayanan aşk” repertuarının popüler kültürden beslenen bir yönünün de olduğu, aşkı bir oyun ve strateji olarak sunan birçok kitap aracılığıyla görülebilir. Bu kaynaklarda genellikle kadın ve erkek dünyalarını kutuplaştıran, toplumsal cinsiyet rolleri üzerinden aşkı strateji ve oyuna dönüştüren içerikler sunmaktadır. Bu tür kitaplar; birtakım teknikler ve ipuçları aracılığıyla kişilere mutlu ilişkiler geliştirmeyi vaat eden, aşka dair endişe ve sorunlara çözümler sunma ve rehber olma iddiasında olan kitaplar olarak pazarlanmaktadır. Bu kitaplarda; “Erkeğe nasıl seni seviyorum dedirtirsiniz?”, “Hangi erkeğe yatırım yapmalı?”, “Karşı cinsten puan kazanmak, karşı cins nasıl isteklendirilir?”, “Kadınlar ne ister? Erkekler ne bekler?”, “Erkekler mağaralarına çekilir, kadınlar konuşur”, “Erkeğin beyni nasıl yıkanır?”, “Aşkın büyüsünü canlı tutmak”, “Yalnız kalmama dersleri” gibi başlıklar altında aşk ve ilişkiler üzerine taktikler yer almaktadır. “Erkekler Mars’tan, Kadınlar Venüs’ten”, “Ve kadınlar Ve Erkekler”, “Aşk Oyunları Kılavuzu” gibi kitaplar bunlara örnek olarak gösterilebilir (Gray, 1999, s. 37, 184, 273; Uçkan, 2007, s. 23, 26; Coşkundeniz, 2010, s. 15, 41).

“Bilinmezlikten beslenen aşk” repertuarında katılımcılar, aşkı, “bilinmezlik ve “keşfetme” üzerinden inşa etmektedirler. Johnson’a (2001) göre romantik aşk bir bilmeceye benzemektedir (s. 182). Katılımcıların konuşmalarına baktığımızda, esasında bu “bilmece” pek de çözülmek istenmediğine dair açıklamalarla karşılaşmaktayız. Aşk bir “keşif süreci” olarak açıklanırken, “monotonlaşma, gizem, heyecan” gibi kelimelerin sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Aşkın sürebilmesi, gizemini ve heyecanını kaybetmemesi, bu keşif sürecinin devamlılığı ile ilişkilendirilmektedir.

“İşlevselliği etkileyen aşk” repertuarı kapsamındaki açıklamalara bakıldığında, romantik aşkın kimi katılımcılar için işlevselliği azaltan kimi katılımcılar içinse işlevsel olmayı sağlayan bir anlama sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar üretkenlik ve mutluluk açısından da aşkı açıklamaya çalışmışlardır. Bazı katılımcılar için aşk işlevselliğin önünde bir engel olarak değerlendirilirken bazı katılımcılar ise üretkenliği sağlayan ve mutluluk veren bir şey olarak açıklamıştır. Bu durum tabii ki katılımcıların partneriyle iletişimi ve ilişkideki doyumuyla alakalı olduğu kadar, romantik aşkın “mutluluk, üretkenlik, işlevsellik” üzerinden inşa edildiğini de göstermektedir. Bazı katılımcılar, aşkın işlevselliği ve üretkenliği arttırmasına yönelik açıklamalarını, “sevgiden farklı olarak aşk” söylemiyle bağlantılı bir şekilde yapmaktadırlar. Bu da bize, aşkı sevgiden farklılaştırarak anlamlandırma biçiminin diğer repertuarlarla içiçe geçtiğini ve tüm konuşmaların zemininde işlediğini göstermektedir.

Aşka dair konuşmalarda karşımıza çıkan bir diğer açıklama biçimi ise aşkı “ihtiyaç” olarak tanımlamaktır. Bu tür açıklamalarda, aşk, kişiyi yalnızlıktan kurtaran, boşluk duygularını gideren, sevme-sevilmeye dair bir tür ihtiyaç ve hatta hissedilen bir tür “açlık” olarak inşa edilmektedir. Bu tanımlar ışığında, romantik aşkın duygusal bir ihtiyaç olarak düşünüldüğünü, bununla birlikte tü-

ketim kültürünün pompaladığı aşk temsilleriyle de bir “gereklilik” olarak inşa edildiğini söylemek mümkündür. Özellikle Aybars’ın (2019) aşkla özdeşleşen “sevgililer günü”nü incelediği çalışmasında, tüketim kültürü içinde aşkın nasıl yaşanmasını gerektiğinin de belirlenir hale geldiğinden ve oluşturulan reklam ve medya imajlarının kültürel pratiklerdeki etkilerinden bahsetmektedir. İnşa edilen bir kavram olarak romantik aşk birçok argümanla beslenirken, kültürel pratiklerin içine bir tür gereklilik veya ihtiyaç olarak da yerleştirilmekte ve bireylerin anlam dünyalarını ve eylemlerini şekillendirmektedir. Katılımcıların aşkı “boşlukta hissetme, duygusal açlık, ihtiyaç duyulan bir duygu” şeklindeki (ve hatta örtük bir biçimde cinselliği de içeren) tanımlamaları bu çerçevede ele alınabilir.

Bütün bu belirtilenlerin dışında, eşcinsel katılımcıların aşka dair konuşmalarında, heteroseksüel katılımcılardan farklı olarak dile getirilen bazı noktalar da söz konusudur. Buna göre; eşcinseller arasındaki aşk ve ilişki biçimlerinin heteroseksüeller arasındaki aşktan farklı olduğuna dair açıklamaların yanı sıra bazı açılardan aslında o kadar da farklı olmadığı şeklinde açıklamalar da karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, katılımcılar eşcinseller arasındaki aşkın heteroseksüel ilişkilerden farkını veyahut benzerliğini açıklamaya çalışırken, bir yandan da eşcinsel aşkı heteroseksüel aşk ile kıyaslayarak inşa etmiş olmaktadır. Bu durum, Özkan’ın (2019) orta yetişkinlik dönemindeki geylerin öznel iyi oluşlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelediği çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Thorne, Hegarty ve Hepper (2019), Amerika’da ancak LGBTİ hak mücadelesinin güçlenmesi, eşcinselliğin ve biseksüelliğin “hastalık” statüsünden çıkarılması ve eşcinsel evliliğin yasal olarak tanınmasından sonra toplumsal alanda ve benzer şekilde bilimsel alanda da hakim olan heteronormatif bakış açısının belirli oranlarda değişmeye başladığını vurgulamaktadırlar. Söz konusu değişimlerin henüz yeni yeni gerçekleşmeye başladığı Türkiye’de, eşcinsel evliliğin yasal olarak tanınmaması, eşcinseller arasındaki aşk/ilişki biçimlerini ele alan araştırmaların olmayışı, eşcinselliğe yönelik içselleştirilmiş kalıpyargılar ve aşka dair yaygın heteronormatif inançlar, eşcinsel katılımcıların aşka dair açıklamalarını heteroseksüeller arasındaki aşkla kıyaslayarak yapıyor olmalarını da bir ölçüde açıklayabilir.

Sonuç olarak, katılımcıların açıklamalarına ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında; romantik aşkın farklı söylemsel bağlamlarda farklı biçimlerde kurulduğu söylenebilir. Romantik aşk, egemen kültürün ataerkil düzeni içinde, toplumsal cinsiyet normlarının, heteronormatif söylemlerin ve popüler kültürün pompaladığı aşk temsilleriyle ve öznel deneyimlerle yoğrulurken tek bir düzlemde onu tanımlamaya çalışmak mümkün görünmemektedir.

Çalışmaya katılan farklı cinsel yönelimlerden bireylerin söylemlerinde romantik aşka ilişkin belirli düzeyde ortaklaşılan bir anlam dünyası olmakla birlikte, “heteroseksüel olmayan aşk” repertuarı açısından durum farklılaşmaktadır. Eşcinsel katılımcıların, heteroseksüellerden farklı olarak, aşkı heteronormatif kültürün dışında kalarak anlamlandırma çabası (veya mecburiyeti) içinde oldukları söylenebilir. Eşcinseller arasındaki aşkın, heteroseksüeller arasındaki aşka göre mevcut aşk temsilleri ve ilişki pratikleri açısından sınırlı kaynaklara sahip olduğu görülürken, eşcinsel aşk ile

ilgili keşfedilmemiş belirsiz ve çelişkili bir alan ortaya çıkmaktadır. Özkan'ın (2019) çalışmasında da ortaya konulduğu gibi, eşcinsel katılımcılar, bir yandan Türkiye'de eşcinsel evliliğin yasal olmaması, eşcinsellere yönelik olumsuz kalıpyargular ve ilişki pratiğindeki engeller nedeniyle eşcinseller arasındaki aşkın daha az olduğuna dair bir yargıya sahipken, bir yandan da partnerlerin tüm bu zorluklara karşı birlikte olabilmelerine dayanarak eşcinsel aşkı "daha samimi" olarak değerlendirmeleri de söz konusu olabilmektedir. Bu noktada, heteroseksüel olmayan yönelimlerden ve/veya kimliklerden katılımcıların dahil edildiği niteliksel çalışmaların artması, konuya dair daha derinlikli ve kapsamlı bir anlayışa ulaşabilmek adına faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arkonaç, S. (2017). *Psikolojide söz ve anlam analizi: Niteliksel duruş*. İstanbul: Hiperyayın.
- Aybars, Ö. M. (2019). Yaşam ve anlam dünyaları yeniden kurulmuşken. T. Durna ve N. Durna (Ed.), *Aşkın Halleri* içinde. Ankara: Um:ag Vakfı Yayınları.
- Ayvaz, S. (2017). Aşkın tüketim kültürü üzerinden yeniden anlamlandırılması. *İlef Dergisi*, 4(1), 149-170.
- Badiou, A. (2011). *Aşka övgü* (Çev: Orçun Türkay). İstanbul: Can Yayınları.
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum*, 5(20), 33-34.
- Beall, A. E. & Sternberg, R. J. (1995). The social construction of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 417-438. doi:10.1177/0265407595123006.
- Becker, E. (1997). *The denial of death*. New York: Free Press Paperbacks.
- Botton, A. (2005). *Aşk Üzerine* (7. Baskı). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Burr, V. (2012). *Sosyal inşacılık* (Çev: S. Arkonaç). İstanbul: Nobel.
- Büyükşahin, A. (2004). Leenin çok boyutlu aşk biçimleri. *Türk Psikoloji Bülteni*, 32(3), 59-72.
- Coşkundeniz, M. (2010). *Ve kadınlar ve erkekler ve aşk*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 925-935.

- Cunningham, M. R., Roberts, A. R., Barbee, A. P., Druen, P. B. & Huan Wu, C. (1995). "Their ideas of beauty are, on the whole, the same as ours": Consistency and variability in the cross-cultural perception of female physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 261-279.
- Curtis, R. C. & Miller, K. (1986). Believing another likes or dislikes you: Behaviors making the beliefs come true. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 284-290.
- Dion, K. L. & Dion, K. K. (1993). Gender and ethnocultural comparisons in styles of love. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 463-473.
- Eagly, A. H. & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Feingold, A. (1990). Gender differences in effects of physical attractiveness on romantic attraction: A comparison across five research paradigms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 981-993.
- Gray, J. (2018). *Erkekler Mars'tan kadınlar Venüs'ten*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin ilişki inançlarının cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 373-383.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and work: An Attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hendrick, S. S. (2016). *Yakın İlişkiler Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Johnson, R. A. (2001). *Biz: Romantik aşkın psikolojisi*. İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Karandashev, V. (2015). A cultural perspective on romantic love. *Social Psychology and Culture*, 15, 3-21. Doi: 10.9707/2307-0919.1135.
- Kernberg, O. (1974). Barriers to falling and remaining in love. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 22, 486-511.
- Langlois, J. H. & Roggman, L. A. (1990). Attractive faces are only average. *Psychological Science*, 1, 115-121.

- Lee, J. A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 173-182.
- Meyers, A. S. & Berscheid, E. (1997). The language of love: The difference a preposition makes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 347-362.
- Mitchell, A. S. (2010). *Aşk sürebilir mi?* (Çev. C. Alpan). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Montoya, M. R., Horton, R. S. & Kirchner, J. (2008). Is actual similarity necessary for attraction? A meta-analysis of actual and perceived similarity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(6), 889-922. Doi: 10.1177/0265407508096700.
- Morin, S. (1977). Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. *American Psychologist*, 32(8), 629-637.
- Noller, P. (1996). What is this thing called love? Defining the love that supports marriage and family. *Personal Relationships*, 3(1), 97-115. doi: 10.1111/j.1475-6811.1996.tb00106.x.
- Özkan, D. (2019). *Orta yetişkinlik dönemindeki geylerin öznel iyi oluşlarına dair Söylemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pines, A. M. (2017). *Aşk olmak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1995). Discourse Analysis. J. A. Smith, R. Harré ve L.V. Langenhove (Ed.) *Rethinking Methods in Psychology* (s. 80-92) içinde. London: Sage.
- Regan, P. C. ve Berscheid, E. (1997). Gender differences in characteristics desired in a potential sexual and marriage partner. *Journal of Psychology & Human Sexuality*, 9(1), 25-37. doi:10.1300/J056v09n01_02.
- Reik, T. (2006). *Aşk ve şehvet üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 265-273.
- Sezgin, S. (2013). *Popüler medyada metalaşmış aşk anlatılarının söylemsel analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Sternberg, R. J. (2000). *Aşk bir yüküdür*. İstanbul: Say Yayınları.
- Terry, J. (1999). *An American obsession: Science, medicine and homosexuality in modern society*. Chicago: University

of Chicago Press.

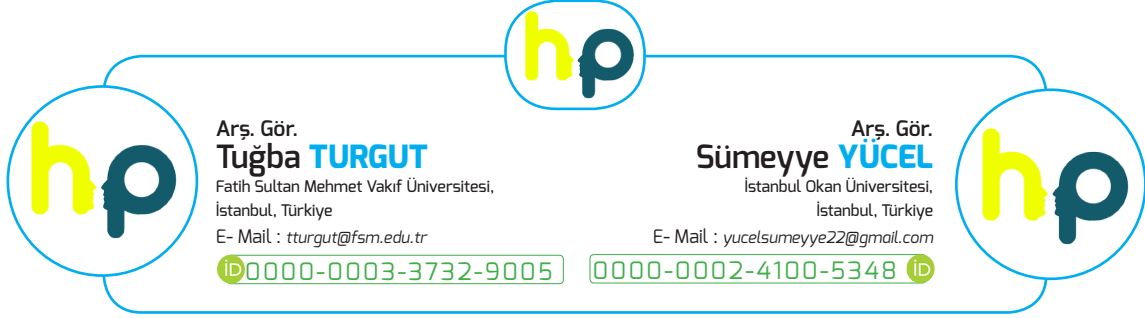
Thorne, S. R., Hegarty, P. & Hepper, E. G. (2019). Equality in theory: From a heteronormative to an inclusive psychology of romantic love. *Theory & Psychology, 29*(2), 1-18. Doi: 10.1177/0959354319826725.

Uçkan, İ. (2007). *Aşk oyunları kılavuzu*. İstanbul: Artemis Yayınları.

Uğurlu, O. ve Şakiroğlu, M. (2013). *Aşkın psikolojisi*. İstanbul: Postiga Yayınları.

Wetherell, M. & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (s. 168-183) içinde. London: Sage.

Wilson, G. D. & McLaughlin, C. (2002). *Aşk bilimi*. İstanbul: Çitlembik Yayınları.



Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 10.08.2020
Kabul/Accepted : 02.10.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.790598

Beliren ve Genç Yetişkinlerde Koşulsuz Kendini Kabul ve İlişki Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Aracı Rolünün İncelenmesi*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; beliren ve genç yetişkinlerde koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünün incelenmesidir. Ayrıca koşulsuz kendini kabul, ilişki bağımlılığı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun birtakım demografik değişkenler bakımından ele alınması da amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 256 (%80,5) kadın ve 62 (%19,5) erkek olmak üzere toplam 318 birey oluşturmaktadır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği, Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek için verilerin analizinde Bağımsız Grup t testi, ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Koşullu Süreç Analizi ve Bootstrapping analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde; beliren ve genç yetişkinlerde ilişki bağımlılığı, koşulsuz kendini kabul ve olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kurulan modelde koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca demografik değişkenler olan medeni durum, ebeveyn tutumları ve gelişim dönemlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ilişki bağımlılığı, koşulsuz kendini kabul, olumsuz değerlendirilme korkusu, beliren ve genç yetişkinler, koşullu süreç analizi

The Investigation of the Mediating Role of Fear of Negative Evaluation in the Relationship Between Unconditional Self-Acceptance and Codependency in the Emerging and Young Adults

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mediating role of fear of negative evaluation in the relationship between unconditional self-acceptance and codependency in emerging and young adults. It also aims to examine unconditional self-acceptance, codependency and fear of negative evaluation in terms of various demographic variables. The sample of the study consists of a total of 318 people, 256 (80.5%) female and 62 (19.5%) male. The Demographic Information Form, Spann-Fischer Codependency Scale, Unconditional Self-Acceptance Scale and Fear of Negative Evaluation Scale were used in the data gathering process. In order to test the aims of the research, Independent Group t test, ANOVA (One-Way Analysis of Variance), Pearson Product Moment Correlation, Conditional Process Analysis and Bootstrapping analysis were used in the analysis of the data. The results of this study indicate that, there are significant relationships between codependency, unconditional self-acceptance and fear of negative evaluation in emerging and young adults. In the model established, it was concluded that fear of negative evaluation had a partial mediating role in the relationship between unconditional self-acceptance and codependency. In addition, it is concluded that there are significant differences according to the demographic variables such as marital status, parental attitudes and developmental periods.

Keywords: codependency, unconditional self-acceptance, fear of negative evaluation, emerging and young adults, conditional process analysis

*Bu çalışmanın ilk hali 15-17 Ekim 2019 tarihlerinde İstanbul, Türkiye'de düzenlenen IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Birey dünyaya gelmeye hazırlandığı dönemden itibaren ilişki kurmak da onunla birlikte yol alır (Condon ve Corkindale, 1997; Cranley, 1981). Doğum öncesinde başlayan bu ilişki süreci doğumun ardından yaşamın farklı dönemlerinde, bireyin gelişim alanlarında yansımalarını gösterir (Alhusen, Hayat ve Gross, 2013; Siddiqui ve Hagglöf, 2000). İlişki kurmanın bu denli derin ve temel bir gereksinim olduğu kaçınılmazken bireyin sahip olduğu özellikler, ilişkide bulunduğu ötekilerin nitelikleri ve ilişkilere yüklenen anlam da yaşanan ve yaşanacak olan ilişkilerin biçimini ve kalitesini etkileyebilmektedir (Bartholomew, 1990; Bowlby, 1969; Kapçı ve Küçükler, 2006). Bu ilişki biçimlerinden biri de bağımlılığa varan ilişkilerin kurulmasıdır.

İlişki bağımlılığı kavramı ilk olarak alkol ya da madde bağımlısı bireyi olan ailelerde ortaya çıkmış, eşlerden birinin bağımlı olması ve diğerinin de onu toplumsal açıdan korumaya çalışarak farkında olmadan eşinin bağımlılığına katkıda bulunması durumuna “ilişki bağımlılığı” denilmiştir (Cretser ve Lombardo, 1999). 1989 yılında Amerika’da düzenlenen “Uluslararası İlişki Bağımlılığı Konferansı”nda ise ilişki bağımlılığı bireyin yüksek bir öz-saygıya sahip olmak için ötekilerin düşüncelerini kabul edip benimsemesi olarak ifade edilmiştir (Tolstikova, 2010). İlişki bağımlılığı konusunda araştırmalar yapılmaya devam ettikçe ebeveyni alkol bağımlısı olan bireyler, duygusal veya ruhsal açıdan sorunları olan bireylerle ilişkide olanlar, yardım grubu çalışanları gibi farklı örneklerde ilişki bağımlılığı durumu ile karşılaşmıştır (Beattie, 1992). Yapılan çalışmaların ilişki bağımlılığı konusunda daha çok bireylerin ihlal ya da ihmali, travmatize olma gibi durumlarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Akhunlar, 2010; Chang, 2010; Loughhead, 1991).

Bu çerçevede ilişki bağımlılığı; ötekini kaybedeceğine ya da kızdıracığına dair endişe, düşük öz-saygı ve sosyal kaygının eşlik ettiği, kurulmuş olan ilişkiyi öteki açısından da kontrol altına alarak sürdürme anlamına gelebilir (Cengiz, 2018). Kişilerarası ilişkilerde ötekine aşırı müdahalede bulunmak, kendi duygularını ifade etmekten kaçınmak ilişki bağımlılığının tanımında ifade edilen özelliklerdir (Fischer, Spann ve Crawford, 1991).

Tanımda belirtilen ötekini kaybetme korkusu, oluşan kaygılar ve düşük öz-saygı gibi durumlar ilişki bağımlılığında bireyin diğerleri tarafından olumsuz değerlendirileceği korkusunu da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu; sosyal kaygının belirtirelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Uğur, 2018). Kavram, ötekilerin fikirlerini aşırı derecede önemseme, değerlendirileceğini ve bunun olumsuz yargılarla sonuçlanacağını düşünerek ortamlardan ve olumsuz duygu halinden kaçınma olarak ifade edilebilir (Bilge ve Kelecioğlu, 2008; Irmak, 2015). Bireyin kendiliğine yönelik algıları, olumlu veya olumsuz inançları, önceki deneyimleri, onaylanma ihtiyacı gibi etkenler ilişkide olduğu bireylerin kendisiyle ilgili neler düşüneceğine dair yargısı olumsuz değerlendirme korkusuna zemin hazırlamaktadır (Rapee ve Heimberg, 1997; Schlenker ve Leary, 1982). Sapmaz’ın (2011) ifade ettiği haliyle; söz konusu korkunun engellenmesine yönelik bireylerin (a) kaçınma; olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bireyin korkuyu ortaya çıkaran durum veya koşullardan uzaklaşması; (b) kaçma; bireyin zorunlu olarak bulunması gerekli olan sosyal ortamlarda kalmak istemeyerek bir an önce ayrılmak için uğraşması ve son olarak (c) güvenlik sağlayıcı davranışlar; bireyin, olumsuz değerlendirme korkusunu bastırmak veya düzeyini indirmek

amacıyla uyguladığı davranışsal baş etme stratejilerine başvurduğu bir süreç olan olumsuz değerlendirilme korkusu; daha çok düşük öz-saygı ile ilişkili bulunarak bireyin kendisine yönelik olumsuz inançları, hedeflerine ulaşamayacağı düşüncesi ile karakterize edilmiştir (Leary ve Kowalski, 1995). Bu noktada kendilik tasarımı, kendiliğe ilişkin algı, kendiliğe verilen değer ve kendini kabul gibi kavramlar konuyla ilgili olarak incelenmeye değer görülmektedir.

Bu araştırmanın bileşenlerinden bir diğerini oluşturan koşulsuz kendini kabul; Ellis'e (1973) göre "Bireyin herhangi bir özelliği ya da eylemi açısından onaylanma ihtiyacı hissetmeden kendini kabul etmesi" olarak tanımlanmıştır (akt. Kapıkıran ve Kapıkıran, 2010). Diğerlerinin görüşleri, değerlendirmeleri bireyin kendisiyle ilgili algılarına etki edebilir ancak bu durumun kendisini ne saf iyi ne de saf kötü olarak değerlendirmesine yol açmaması gerektiğine inanılmaktadır (Yılmaz-Bingöl ve Vural-Batık, 2018). Kendine gerçekçi bir gözle bakmak ve değerlendirmekle yakından ilişkili olan koşulsuz kendini kabul durumunu sağlayan birey; (1) kendiliğini kabul eder ve öz-saygısı yüksektir; (2) çıkarlarına uygun davranmadığında da kendini kabul eder ve öz-saygısında eksilme olmaz (3) kendiliği yerine düşünce, duygu ve eylemlerini değerlendirir (Ellis, 2005). Kendisini başkalarına ispat etmek yerine kendine olan saygısını ve sevgisini arttırmaya çalışan, kendisini koşulsuz kabul eden bireyler bu sayede başkalarının onayını alma konusunda ısrarcı veya bu konuda ihtiyaç sahibi olmazlar (Ellis ve Bernard, 1985; Ellis ve Harper, 1997).

Tüm bu çerçevede özetlenecek olursa; başlangıçta madde bağımlılığıyla ilgili bir kavram olarak ele alınan ilişki bağımlılığının son yıllarda sosyal ve yakın kişilerarası ilişkiler bağlamında ele alındığı görülmektedir. Beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik dönemleri de bireylerin yaşamlarında farklı alanlarda performanslar sergiledikleri, kimlik kazanımının olmasının beklendiği ve kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürme faaliyetlerinin yoğunlukta olduğu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Beliren ve genç yetişkinlik dönemlerindeki bireylere yönelik hazırlanan bu çalışmada; alan yazın incelendiğinde ilişki bağımlılığı hakkında gerçekleştirilen araştırmaların sayısının yurtiçinde sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Cengiz, 2019; Havaçeliği, 2013; Mukba, 2013). Bu anlamda ilişki bağımlılığını ayrıntılı inceleme düşüncesi ve aynı zamanda ilişki bağımlılığı, koşulsuz kendini kabul, olumsuz değerlendirilme korkusunun bir arada incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rol üstlenebileceği düşünülerek yeni bir model üzerinden yapılandırılması önemli görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı; beliren ve genç yetişkinlerde koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünün incelenmesidir. Ayrıca ilişki bağımlılığı, koşulsuz kendini kabul ve olumsuz değerlendirilme korkusunun; cinsiyet, medeni durum, gelişim dönemi ve ebeveyn tutumu gibi çeşitli demografik değişkenler bakımından da ele alınması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, koşulsuz kendini kabul ve ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünü incelemeye ilişkin ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modelleri; iki ve daha fazla sayıdaki değişkenlerin birlikte değişimini, aralarında bulunan

ilişkiyi ve bu ilişkilerin derecesini belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2018). Bu çalışmada değişkenlerin arasındaki ilişkilerin bağımlı, bağımsız ve aracı değişken içeren bir yapısal eşitlik modeli üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Yapısal eşitlik modeli; gözlenen veya örtük değişkenler arasındaki ilişkileri, doğrudan ve dolaylı etkileri içeren modelleri test etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli istatistiksel analizleri içeren bir yaklaşımdır (Hoyle, 1995; Kline, 2018). Model kurgulanırken koşulsuz kendini kabul bağımsız değişken, olumsuz değerlendirilme korkusu aracı değişken ve ilişki bağımlılığı da bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini belirleyen ve genç yetişkinlik dönemindeki bireyler, çalışma grubunu ise uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenen, belirleyen ve genç yetişkinlik dönemlerinde (18-45 yaş) bulunan toplam 318 birey oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan bireylerin 256'sı (%80.5) kadın ve 62'si (%19.5) erkektir. Uygun örnekleme, katılımcıların çalışmaya uygunluğunu ve araştırmaya yönelik istekliliğini ön planda tutarak yakın ve kolay ulaşılabilen bireylerle gerçekleştirilen örnekleme türüdür (Creswell, 2017). Örneklem grubunu oluşturan bireylerin yaş ortalaması 24.68 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formunda; araştırmaya katılan örneklemin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, aile bilgileri, anne baba tutumları, algıladıkları sosyal destek gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği: Fischer, Spann ve Crawford'un (1991) geliştirdiği ve Tanhan ve Mukba'nın (2014) Türk kültürüne uyarlama çalışmasını yaptığı ölçektir. Ölçek 6'lı likert tipli ve 16 sorudan oluşmakta ve bireylerin ilişkilerdeki bağımlılık seviyesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek tek faktörlü bir yapıda olduğu için yapı geçerliğine bakılmamış, ölçüt bağıntılı geçerlik için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) ve Genel Sağlık Anketi'yle (GSA-12) kullanılarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .65 olarak saptanmıştır. Mevcut araştırma için Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği: Chamberlain ve Haaga (2001) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama çalışması Kapıkıran ve Kapıkıran (2010) tarafından gerçekleştirilen bir ölçektir. Ölçek temelde Ellis'in Akılcı Duygusal Davranış Terapisi'ne dayanmaktadır. Koşullu kendini kabul ve koşulsuz kendini kabul olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek toplam varyansın %36.77'sini açıklarken, ayırt edici geçerliği için uygulanan Sosyotropi ve Kısa Semptom Envanteri ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin uyum indekslerinin ($\chi^2/sd = 2.45$, RMSEA=.08, SRMR=.09) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçek "benim için doğru" ile "benim için doğru değil" arasında değişen 7'li likert tipinde ve toplam 19 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek üzere gerçekleştirilen analizlerde Cronbach Alpha katsayısı .76 ve

test tekrar test korelasyonu $r=.62$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının $.79$ olduğu belirlenmiştir.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Kısa Formu: Leary (1983) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne adaptasyonu Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen bir ölçektir. Bir insanın başka bireyler tarafından olumsuz değerlendirilmeye karşı davranışlarını, toleransını ölçmeye ilişkin geliştirilmiştir. Psikometrik özellikleri açısından test-tekrar test, iç tutarlılık, testi yarılama yöntemleri, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçüt bağıntılı geçerlik için Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucuna göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ait uyum değerlerinin (RMSEA=.062, NFI=.96, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95 ve AGFI=.92) kabul edilebilir aralıklarda yer aldığı görülmektedir. “Hiç uygun değil” “uygun değil” “biraz uygun” “uygun” “tamamen uygun” şeklinde 5’li likert tipindedir ve 11 maddeden oluşan ölçekte Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değeri $.84$ ve test-tekrar-test güvenirlik katsayısı $.82$ şeklinde hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırmaya ait uygulamalara yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği, Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Kısa Formu tek bir form haline getirilerek çevrimiçi platformlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 23.0 programı ve Process Makro eklentisi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma amaçlarını incelemek için; Bağımsız Gruplar t testi, ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Koşullu Süreç Analizi ve Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: İlişki Bağımlılığı Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler (N=318)	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Min.	Max.
İlişki Bağımlılığı	55.5063	12.22	.68579	22.00	89.00
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	31.4308	5.88	.33012	18.00	46.00
Koşulsuz Kendini Kabul	78.5377	14.51	.81424	39.00	118.00

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilişki bağımlılığı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve koşulsuz kendini kabul değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. İlişki bağımlılığı puan ortalaması (55.50) standart sapma değeri (12.22), olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalaması (31.43) standart sapma değeri (5.88) ve koşulsuz kendini kabul puan ortalaması (78.53) standart sapma değeri (14.51) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar beliren ve genç yetişkinlerde ilişki

bağımlılığı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve koşulsuz kendini kabul düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Cinsiyete, Medeni Duruma, Gelişim Dönemine İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet			Medeni Durum			Gelişim Dönemi		
	t	p	A. Fark	t	p	A. Fark	t	p	A. Fark
Puanlar	t	p	A. Fark	t	p	A. Fark	t	p	A. Fark
İlişki Bağımlılığı	1.60	.109	---	1.24	.213	---	.096	.924	---
Olumsuz									
Değerlendirilme	1.26	.206	---	3.31	.001*	1>2	2.67	.008*	1>2
Korkusu									
Koşulsuz Kendini Kabul	-.718	.474	---	-1.83	.068	---	-1.82	.069	---

Cinsiyete ilişkin yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda; ilişki bağımlılığı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve koşulsuz kendini kabul değişkenlerinin tümünde erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Medeni durum değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda; bekar bireylerin evli bireylere göre olumsuz değerlendirilme korkularının daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=3.31$; $p<.01$). Gelişim dönemine ilişkin gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda; beliren yetişkinlik döneminde yer alan bireylerin genç yetişkinlik döneminde yer alan bireylere göre olumsuz değerlendirilme korkularının daha fazla olduğu görülmektedir ($t=2.67$; $p<.05$).

Tablo 3. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin İlişki Bağımlılığı, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Koşulsuz Kendini Kabul Değişkenlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Gerçekleştirilen One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

	Anne-Baba Tutumları		
	F	p	Anlamlı Fark
Puanlar	F	p	Anlamlı Fark
İlişki Bağımlılığı	6.22	.000*	1>4, 2>4, 3>4
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	2.38	.069	---
Koşulsuz Kendini Kabul	2.48	.060	---

Anne baba tutumlarına göre anlamlı farklılık için yapılan ANOVA sonucunda; aşırı koruyucu, baskıcı/otoriter ve izin verici anne baba tutumlarına sahip olan bireylerin demokratik anne baba tutumuna sahip olan bireylere göre ilişki bağımlılığı düzeyleri yüksek olduğu saptanmıştır ($F=6.22$;

$p < .001$).

Tablo 4. İlişki Bağımlılığı Ölçeği, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği Arasındaki İlişkiler

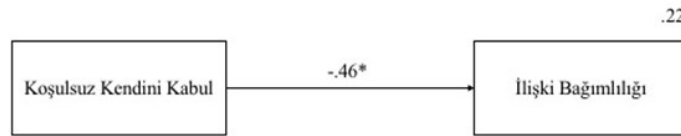
Değişkenler	1.	2.	3.
1.İlişki Bağımlılığı			
2.Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	.57*		
3.Koşulsuz Kendini Kabul	-.47*	-.64*	

* $p < .001$

İlişki bağımlılığı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve koşulsuz kendini kabul arasındaki ilişkileri incelemek için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda; ilişki bağımlılığı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve koşulsuz kendini kabul değişkenleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Beliren ve genç yetişkinlerde ilişki bağımlılığı yüksek olan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek, koşulsuz kendini kabul düzeylerinin düşük olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca koşulsuz kendini kabul düzeyi düşük olan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkularının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Koşulsuz Kendini Kabul ve İlişki Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Koşulsuz kendini kabul ve ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünü incelemeye yönelik ilk olarak; bağımsız değişken (koşulsuz kendini kabul) ile bağımlı değişken (ilişki bağımlılığı) arasındaki ilişkileri, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini incelemek amacıyla istatistiksel analizler yapılmış ve Şekil 1’de gerçekleştirilen yordama modeli sunulmuştur.

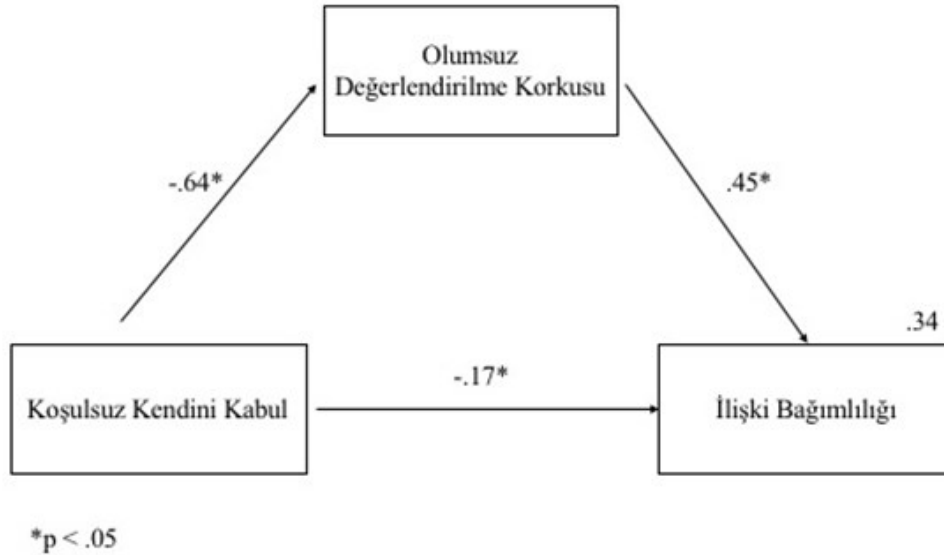


Şekil 1. Koşulsuz Kendini Kabul ve İlişki Bağımlılığı Arasındaki İlişkiyi Yordama Modeli

Şekil 1 incelendiğinde koşulsuz kabul değişkeni ile ilişki bağımlılığı değişkeni arasında ($r = -.46$; $p < .001$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Koşulsuz kendini kabul değişkeninin ilişki bağımlılığı değişkenine orta seviyede doğrudan anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (%95 GA [-.4768 -.3121]). Koşulsuz kendini kabulün ilişki bağımlılığını %22 oranında açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .22$; $p < .001$). Baron ve Kenny’e (1986) göre aracılık analizinin uygulanabilmesi için; a) bağımsız değişkende meydana gelen değişiklikler aracı değişken üzerinde etkili olmalı, b) aracı değişkende oluşan değişiklikler bağımlı değişken üzerinde değişikliğe sebep olmalı ve c) aracı ve

bağımsız değişken aynı anda analize sokulduğunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşmeli ya da tamamen ortadan kalkmalı şeklinde belirtilen varsayımların sağlanması gerekmektedir. Şekil 1’de elde edilen bu sonuç bağımlı, bağımsız, aracı değişken içeren aracı model çalışmasını yapmanın ön şartlarından birisi olan; yordayan (koşulsuz kendini kabul) ve yordanan (ilişki bağımlılığı) arasındaki ilişki anlamlı olmalıdır koşulunu desteklemektedir (Civelek, 2018). Bu analiz sonrasında çalışmanın temel amacı olan koşulsuz kendini kabul ve ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünü incelemeye yönelik gerçekleştirilen koşullu süreç analizine geçilmiştir.

Koşullu süreç analizi; bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisini ilettiği yolların veya mekanizmaların (aracı veya düzenleyici değişkenler) koşullu doğasını belirlemek ve değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri ele almak için gerçekleştirilen regresyon temelli bir yaklaşımdır (Hayes, 2018). Aracılık analizi bir değişkenin bir veya daha fazla aracı değişken aracılığıyla başka bir değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Hayes, 2018; Preacher, Rucker ve Hayes, 2007). Koşulsuz kendini kabul ve ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünü incelemek amacıyla koşullu süreç analizi gerçekleştirilmiştir. Koşullu süreç modelinde koşulsuz kendini kabul bağımsız değişken, olumsuz değerlendirilme korkusu aracı değişken ve ilişki bağımlılığı da bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Modele ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Koşulsuz Kendini Kabul ve İlişki Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Oluşturulan Model

Çalışmanın asıl amacı olan koşulsuz kendini kabul değişkeninin ilişki bağımlılığı ile olan ilişkisinde olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünün incelenmesine ilişkin sonuçlar Şekil 2’de verilmiştir. Model incelendiğinde ilk modelde (şekil 1) yer alan koşulsuz kendini kabul ile ilişki

bağımlılığı arasında ($r=-.46; p<.001$) olan ilişkinin olumsuz değerlendirilme korkusu değişkeni ile beraber ($r=-.17; p<.05$) seviyesine düştüğü ve ilişkinin anlamlılığını koruduğu görülmektedir. Modelden elde edilen bu sonucun aracı rol etkisinin incelendiği çalışmalarda; aracı değişken modele dahil edildiğinde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi aracı değişken ya anlamlı seviyede düşürmeli ya da anlamlılık tamamen ortadan kalkmalıdır ön koşulunu sağladığı görülmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Buradan çıkan sonuca göre, koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı arasında olan anlamlı ilişki modele olumsuz değerlendirilme korkusunun dahil edilmesiyle düşmekte ancak anlamlılığını korumaktadır. Başka bir ifadeyle koşulsuz kendini kabul değişkeni ve ilişki bağımlılığı değişkeni arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modelde ilişki bağımlılığı değişkeninin toplam varyansının %34'lük bir kısmı açıklanmaktadır ($R^2 = .34; p<.001$).

Kurulan modelde olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolünün anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiş ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Doğrudan ve Dolaylı Etkilere İlişkin Bootstrapping Analizi Sonuçları

Test Edilen Yol	β	Sh_x	%95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Doğrudan				
Koşulsuz Kabul → Olumsuz Değ. Korkusu	-.64*	.017	-.2948	-.2261
Olumsuz Değ. → İlişki Bağımlılığı	.45*	.124	.7006	1.1886
Koşulsuz Kabul → İlişki Bağımlılığı	-.46*	.041	-.4768	-.3121
Dolaylı				
Koşulsuz K. → Olumsuz D. → İlişki B.	-.29*	.040	-.3745	-.2149

* $p<.001$

Tablo 5'te görüldüğü üzere olumsuz değerlendirilme korkusu değişkeninin modeldeki aracı rolünün anlamlı olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Bootstrapping analizi sonuçları yer almaktadır. Bootstrapping analizi, geleneksel yöntemlerle elde edilen sonuçlardan daha doğru bir olasılık/tahmin ortaya koymak amacıyla orijinal bir örneklemden tekrar örneklem seçme temeline dayanan ve kurulan modeldeki yol katsayılarının ve aracılık etkisinin anlamlılığını inceleyen bir yaklaşımdır (Lockwood ve MacKinnon, 1998). Aracılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bootstrap değeri (yeniden örneklem sayısı) 10000 olarak belirlenmiştir. Doğrudan ve dolaylı etki katsayıları %95 güven aralığı esas alınarak incelenmiştir. Koşulsuz kendini kabul ve ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun kısmi aracı rolünün anlamlı olup olmadığı %95 güven aralığında incelendiğinde alt ve üst sınırlar arasında sıfır değerinin olmadığı tespit edilmiştir. Alt ve üst değerler arasında sıfırın yer almaması aracılık rolünün anlamlı bir şekilde kabul edildiğini ifade etmektedir. Elde edilen bu sonuç olumsuz değerlendirilme korkusu değişkeninin modelde anlamlı

bir şekilde kısmi aracı bir role sahip olduğunu göstermektedir (%95 GA [-.3745 -.2149]).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler neticesinde ilk olarak fark analizleri sonuçları incelendiğinde, bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları bağlamında ilişki bağımlılığı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve koşulsuz kendini kabul değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği, bu özellikler açısından çalışmada yer alan erkek ve kadın bireylerin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında kadınların kişilerarası bağımlılık düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğuna yönelik bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara rastlanmaktadır (Bornstein, Manning, Krukonic, Rossner ve Mastrosimone 1993; Pincus ve Wilson, 2001) Koşulsuz kendini kabul düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğine ilişkin Yılmaz-Bingöl ve Vural-Batık (2018), David, Cotet, Szenta-gotai, McMahan ve DiGiuseppe (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilenden farklı olarak kadınların erkeklere göre kendini kabul etme eğilimlerinin yüksek olduğuna (Cenkseven, 2004; Kuyumcu ve Rohner, 2018) dair bulgular da literatürde yer almaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine ilişkin Erkan, Güçray ve Çam (2002), Koydemir ve Demir (2007), Irmak (2015), Çam, Sevimli ve Yerlikaya (2010), Cenk (2019) gibi çeşitli çalışmalar yer almakta ve bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Medeni duruma göre incelendiğinde bekar bireylerin evli bireylere göre daha yüksek seviyede olumsuz değerlendirilme korkularının olduğu; gelişim dönemine göre bakıldığında beliren yetişkinlik döneminde yer alanların genç yetişkinlik döneminde yer alanlara göre olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin bir kimlik inşası sürecinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda romantik ilişki, meslek yaşamı ve dünya görüşü açısından keşif sürecini yaşadıkları söylenebilir (Arnett, 2000). İçinde bulunulan dönemin yaşanılan toplumdan ve kültürden bağımsız değerlendirilemeyeceği kabul edilirse beliren yetişkinlerin buldukları gelişim özellikleri açısından özellikle toplulukçu kültürlerde daha kısa bir dönem olarak yaşanabildiği söylenebilir (Donoghue ve Stein, 2007). Bu duruma ülkemizde evlilik ve işe başlama yaşının özellikle kırsal bölgelerde daha düşük olması; dezavantajlı bölgelerde yaşayan bireylerin beliren yetişkinlik dönemindeki eğitim alma, kendini geliştirme, sosyalleşme gibi faaliyetlerinden uzak kalmasına sebep olarak gösterilebilir. Bir evin sorumluluğunu alma(ma), ebeveyninin bakımını üstlenme(me), toplumun evliliğe bakış açısı gibi durumlarla karşı karşıya kalan beliren yetişkinlerin diğerlerince olumsuz değerlendirilebileceklerine ilişkin inançlarının olması olasıdır. Literatürde yer alan Cenk (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bekar bireylerin evli bireylere göre olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğuna yönelik benzer bulgulara rastlanırken, gelişim dönemine göre incelenen Cenk (2019) çalışmasında yaşa göre olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyinde farklılaşma olmadığı yani beliren ve genç yetişkinlere göre farklılaşmadığına ilişkin farklı bulgulara rastlanmaktadır. Anne-baba tutumlarına göre; aşırı koruyucu, baskıcı/otoriter ve izin verici anne baba tutumlarına sahip olan bireylerin demokratik anne baba tutumuna sahip olan bireylere göre ilişki bağımlılığı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Otoriter ebeveyn stiline demokratik ebeveyn stiline göre kadın ve erkeklerde ilişki bağımlılığına daha yüksek seviyede etki ettiği ifade edilmektedir (Fisher ve Crawford, 1992). Fonk-

siyonel olmayan aile, ebeveyn stilleri ve kişilerarası ilişkilerin ilişki bağımlılığının devam etmesinde etkili olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir (Crothers ve Warren, 1996; Schaef, 1986). Otoriter ebeveyn stiline sahip bireylerin daha fazla ilişki bağımlılığı gösterdiğine (Carfora, 2009) ve kronik aile stresiyle ilişki bağımlılığının anlamlı ilişkiye sahip olduğuna (Fuller ve Warner, 2000) dair benzer bulgular yer almaktadır.

Çalışmanın asıl amacını yansıtan modele yönelik bulgular incelendiğinde, koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı arasındaki ilişkide olumsuz değerlendirilme korkusunun aracı rolüne ilişkin yapılan analizler sonucunda modelin kabul edilir düzeyde uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Koşulsuz kendini kabulün ilişki bağımlılığına orta düzeyde doğrudan bir etkisinin olduğu, modele olumsuz değerlendirilme korkusunun dahil edilmesiyle bu ilişkinin seviyesinin düştüğü ancak anlamlılığını koruduğu, koşulsuz kendini kabulün olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinden ilişki bağımlılığına dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar koşulsuz kendini kabul ile ilişki bağımlılığı ilişkisinde olumsuz değerlendirilme korkusunun kısmi aracı rolünün olduğuna işaret etmektedir. Modele göre koşulsuz kendini kabul seviyeleri düşük olan bireylerin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye yönelik korkularının yüksek olacağı ve koşulsuz kendini kabulleri ile olumsuz değerlendirilme korkuları fazla olan bireylerin ilişki bağımlılığı seviyelerinin yüksek olacağı anlaşılmaktadır. Literatürde birebir aynı değişkenlere ilişkin çalışma yer almamakla birlikte bu bulguları destekler nitelikte bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Durm ve Glaze (2001) tarafından yapılan araştırmada kendini kabulü düşük olan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğu bulunmuştur. Alford-Keating (1991) çalışmasında kendini kabul seviyesi düşük olan gay ve lezbiyen bireylerin olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğu görülmektedir. Kapıkıran ve Kapıkıran (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada koşulsuz kendini kabulü düşük olanların onaylanma kaygısı, başkalarını memnun etme durumu, onaylanma ihtiyacının yüksek olduğuna ilişkin sonuçlar, bu çalışmada ulaşılan koşulsuz kendini kabulü düşük olan bireylerin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye ilişkin korkularının yüksek olduğu sonucuyla benzer niteliktedir. Beth (1999) çalışmasında negatif benlik ifadelerine sahip kadın ve erkeklerin olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ümmet, İme, Çağlar ve Akyıl (2020) tarafından yapılan araştırmada karar verme sürecinde özsaygısı düşük olan lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkularının yüksek olduğu belirtilmektedir. Çelik ve Atilla (2019), Cankardaş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda benzer şekilde benlik saygısı düşük olan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkularının fazla olduğu ifade edilmektedir. Cheng, Zhang ve Ding (2015) araştırmasında düşük aile sosyoekonomik düzeyi düşük benlik saygısına sebep olmakta ve bu da yüksek olumsuz değerlendirilme korkusuna ve sosyal kaygıya sebep olmaktadır. Ercanlar (2019) tarafından yapılan araştırmada kendine ilişkin öz yeterlik inancı düşük olan bireylerin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye yönelik korku düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan bu çalışmalar ile, mevcut çalışmada ulaşılan koşulsuz kendini kabulü düşük olan beliren ve genç yetişkinlerin yüksek olumsuz değerlendirilme korkusu duyacağı sonucuyla örtüşür niteliktedir.

Modelde yer alan olumsuz değerlendirilme korkusu fazla olan beliren ve genç yetişkinlerin daha yüksek seviyede ilişki bağımlılığı göstereceği sonucuna ilişkin literatürde benzer nitelikte birtakım çalışmalar yer almaktadır. Ben (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada olumsuz değerlendirilme

korkusu olan bireylerin sosyal anksiyete, kaygı, sosyal görünüş kaygısı yaşadığı ifade edilmekte, bu çalışmada yer alan olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bireylerin ilişki bağımlılığını daha yüksek seviyede göstermesi ve ilişki bağımlılığıyla birlikte sosyal kaygı yaşama ihtimallerinin fazla olmasıyla benzer niteliktedir. Kanbur (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada olumsuz değerlendirilme korkusu fazla olan çalışanların örgütsel sessizlik seviyelerinin fazla olduğu yani çalışılan kurumda sessiz kalma, davranışta bulunmama ve yapılan şeyleri kabullenme durumlarının yüksek olduğu görülmekte ve bu sonuç olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bireylerin ilişki bağımlılığının fazla olması yani ilişkide diğerlerinin davranışlarını kabullenme, kendinden ödün verme, duygularını dışarı yansıtmada eksiklik gibi davranışların yaygın olması ile benzer niteliktedir. Wells, Hill, Brack, Brack ve Firestone (2006) tarafından yapılan araştırmada yakınlık ve ilişkide incinme korkusu duyan bireylerin ilişki bağımlılığı gösterme eğilimlerinin yüksek olacağı ifade edilmektedir.

Modelde ayrıca koşulsuz kendini kabulü düşük olan beliren ve genç yetişkinlerin ilişki bağımlılığı gösterme eğiliminin daha yüksek olacağı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Literatürde ilişki bağımlılığı ile benlik saygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğuna yönelik Springer, Britt ve Schlenker (1998), Marks, Blore, Hine ve Dear (2012) Fischer vd. (1991) ve Cook ve Barber (1997) çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bu sonuç koşulsuz kendini kabulü düşük olan bireylerin ilişki bağımlılığı seviyesinin yüksek olduğuna ilişkin bulguya benzer niteliktedir. Cucu-Ciuhan ve Dumitru (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada koşulsuz kendini kabulün, benlik saygısının düşük olması, fonksiyonel olmayan olumsuz duygular ve depresyon gibi patolojik durumlarla ilişkili bulunmuştur. Godin (2010) çalışmasında koşulsuz kendini kabulü yüksek bireylerin psikolojik iyi oluşlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Kapıkıran ve Kapıkıran (2010) araştırmasında koşulsuz kendini kabulü düşük olan bireylerin daha fazla anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve düşmanlık gibi psikolojik semptomları daha fazla gösterdiğini bulgulamıştır. Koşullu kendini kabul ile onaylanma kaygısı ve başkalarını memnun etme arasında da pozitif, ayrılık kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu araştırmalara rastlanmıştır (Davies 2008; Flett, Besser, Davis, ve Hewitt, 2003; Sohlberg, Axelsson, Czartoryski, Ståhlberg ve Strömbom, 2006). Bu sonuçlar çalışmada elde edilen koşulsuz kendini kabulün düşük olduğu bireylerde ilişki bağımlılığının yüksek olduğu bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Chang (2010) tarafından yapılan çalışmada benlik saygısı düşük olan ve bağımlı benlik yapısı sergileyen Amerikalı ve Tayvanlı bireylerin ilişki bağımlılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lindley, Giordano ve Hammer (1999) çalışmasında düşük özgüvene sahip bireylerin daha yüksek seviyede ilişki bağımlılığı sergilediği ifade edilmektedir. Tüm bu sonuçlar koşulsuz kendini kabulün düşük olmasının patolojik durumlarla, yüksek olmasının psikolojik sağlıkla ilişkili olduğunu ve düşük kendini kabulün daha fazla ilişki bağımlılığı eğilimiyle ilişkili olduğunu açıklar mahiyettedir.

Sonuç olarak beliren ve genç yetişkinlerin kendilerini koşulsuz olarak kabul ettiklerinde başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye ilişkin korkularının ve içinde buldukları ilişkilerde ilişki bağımlılığı gösterme eğilimlerinin düşük düzeyde olacağı görülmektedir. Bu anlamda araştırmada oluşturulan modelin alanda eksik kalan noktalara yönelik farklı bakış açıları getireceği ve alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde birtakım öneriler sunulabilir. Odak grup veya

nitel görüşmelerin derinlemesine çalışmalar yapılmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bireylerin koşulsuz kendini kabul düzeylerini artırmaya yönelik psikoeğitim programları, farkındalık temelli grup çalışmaları gerçekleştirilebilir. Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarından üniversitelere kadar her bir eğitim kademesinde bulunan ruh sağlığı uzmanı olan psikolojik danışman/psikologların sahadaki uygulamalarında; çocukluktan itibaren bireylere sağlıklı ilişkiler kurmalarını destekleyecek şekilde kendilerini koşulsuz kabul etmeleri için profesyonel yardım sunmalarının toplum ruh sağlığı açısından da oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Bireylerin ilişki bağımlılıklarının ve olumsuz değerlendirilme korkularının azaltılabileceği müdahalelerin yer aldığı deneysel araştırmalar yapılırken koşulsuz kendini kabulün dikkate alınması önerilebilir. Bireylerin farklı aktivitelere yönlendirilmesi ile ilişki bağımlılıklarından uzaklaşması sağlanabilir. İlişki bağımlılığı, koşulsuz kendini kabul ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilgili olabilecek başka değişkenlerin ekleneceği farklı araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akhunlar, M. N. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile uyum süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alford-Keating, P. M. (1991). *Degree of openness about a gay/lesbian orientation as related to fear of negative evaluation, self-acceptance, and internalized homophobia* (Unpublished Doctoral dissertation), Oklahoma State University.
- Alhusen, J. L., Hayat, M. J. & Gross, D. (2013). A longitudinal study of maternal attachment and infant developmental outcomes. *Archives of Women's Mental Health*, 16(6), 521-529.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartholomew, K., (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147-178.
- Beattie, M. (1992). *Codependent no more: How to stop controlling others and start caring for yourself*. Hazelden Publishing.
- Ben, S. (2017). *İstanbul'da yaşayan üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile beden algısı olumsuz*

değerlendirilme korkusu sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Beth, P. (1999). Childhood and adolescent abuse history, fear of negative evaluation, and social interaction self-statements: A correlational analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 16(1), 47-65.

Bilge, F. ve Kelecioğlu, H. (2008). Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 21-38.

Bornstein, R. F., Manning, K. A., Krukonis, A. B., Rossner, S. C. & Mastrosimone, C. C. (1993). Sex differences in dependency: A comparison of objective and projective measures. *Journal of Personality Assessment*, 61(1),169-181.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*, New York: Basic Books.

Cankardaş, S. (2019). Kadın ve erkeklerde olumsuz değerlendirilme korkusunun belirlenmesinde algılanan ebeveyn tutumları ve benlik saygısının rolü. *Psikoloji Çalışmaları/ Studies in Psychology*, 39(1), 79-97.

Carfora, R. E. (2009). *Codependency among only children as predicted by parenting styles practiced in family-of-origin* (Unpublished master's thesis). Smith College Scholl of Social Work, Northampton.

Cengiz, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinde ilişki bağımlılığının bağlanma stilleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cenk, D. K. (2019). *Genç yetişkinlerde yeme tutumu ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Chamberlain, J. M. & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(3), 163-176.

Chang, S. H. (2010). *Codependency among college students in the United States and Taiwan: A cross-cultural study* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, USA.

- Cheng, G., Zhang, D. & Ding, F. (2015). Self-esteem and fear of negative evaluation as mediators between family socioeconomic status and social anxiety in Chinese emerging adults. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(6), 569-576.
- Civelek, M. E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Condon, J. T. & Corkindale, C. J. (1997). The assesment of parent-to-infant attachment: Development of a Self-Report Questionnaire Instrument. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 16(1), 57-76.
- Cook, D. L. & Barber, K. R. (1997). Relationship between social support, self-esteem and codependency in the African American female. *Journal of Cultural Diversity*, 4(1), 32-38.
- Cranley, M. S. (1981). Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy. *Nursing Research*, 30(5), 281-284.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Cretser, G. A. & Lombardo, W. K. (1999). Examining codependency in a college population. *College Student Journal*, 33(4), 629-637.
- Crothers, M. & Warren, L. W. (1996). Parental antecedents of adult codependency. *Journal of Clinical Psychology*, 52(2), 231-239.
- Cucu-Ciuhan, G. & Dumitru, I. E. (2017). Unconditional self-acceptance, functional and dysfunctional negative emotions, and self-esteem as predictors for depression in adolescents: A brief pilot study conducted in Romania. *Journal of Experiential Psychotherapy/Revista de PSIHOterapie Experientiala*, 20(4).
- Çam, S., Sevimli, D. ve Yerlikaya, E. (2010). Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği'ne (ODKÖ) ilişkin bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 132-140.
- Çelik, Y. ve 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 güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.

- David, D., Cotet, C. D., Szentagotai, A., McMahon, J. & Diguseppe, R. (2013). Philosophical versus psychological unconditional acceptance: Implications for constructing the unconditional acceptance questionnaire. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13 (2), 445-464.
- Davies, M. F. (2008). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. III. The relative importance of different types of irrational belief. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(2), 102-118.
- Donoghue, C. & Stein P. J. (2007) Diversity in adult experiences and criteria for adulthood among university students. *College Student Journal*, 41 (4), 831-842.
- Durm, M. W. & Glaze, P. E. (2001). Construct validity for self-acceptance and fear of negative evaluation. *Psychological Reports*, 89(2), 386-386.
- Ellis, A. (2005). *The myth of self-esteem: How rational emotive behavior therapy can change your life forever*. Amherst, New York, USA: Prometheus Books.
- Ellis, A. & Bernard, M. E. (1985). *What is rational-emotive therapy (RET)?* In A. Ellis and M.E. Bernard (Eds.), *Clinical applications of rational emotive therapy* (pp. 1–30). Ne York, USA: Plenum.
- Ellis, A. & Harper, R. A. (1997). *A guide to rational living (3rd Ed.)*. North Hollywood, CA: Wilshire.
- Ercanlar, M. (2019). Fransızca yabancı dil öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve özyeterlilik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 239-252.
- Erkan, Z., Güçray, S. ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 64–75.
- Fischer, J. L. & Crawford, D. W. (1992). Codependency and parenting styles. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 352-363.
- Fischer, J. L., Spann, L. & Crawford, D. (1991). Measuring codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, 87-100.
- Flett, G. L., Besser, A., Davis, R. A. & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138.
- Fuller, J. A. & Warner, R. M. (2000). Family stressors as predictors of codependency. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 126(1), 5-24.

- Godin, J. (2010). *The effect of the Enneagram on psychological well-being and unconditional self-acceptance of young adults* (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames Iowa.
- Havaçeliği, D. (2013). *Partner ilişkilerindeki ilişki bağımlılığının ebeveyn bağlanma stilleri ve madde kullanımı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis a regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling concepts, issues and applications*. United States of America: SAGE Publications.
- Irmak, M. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kanbur, E. (2018). Çalışanların olumsuz değerlendirilme korkusunun örgütsel sessizlik üzerine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 382-402.
- Kapçı, E. G. ve Küçüker, S. (2006). Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 286-295.
- Kapıkıran, N. A. ve Kapıkıran, Ş. (2010). Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri için geçerliği ve güvenilirliği. *Kriz Dergisi*, 18(1), 33-44.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. (S. Şen, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koydemir, S. & Demir, A. (2007). Psychometric properties of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*, 100, 883-893.
- Kuyumcu, B. & Rohner, R. P. (2018). The relation between remembered parental acceptance in childhood and self-acceptance among young Turkish adults. *International Journal of Psychology*, 53, 2, 126-132. <https://doi.org/10.1002/ijop.12277>
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.

- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). The self-presentation model of social phobia. In Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hope, D. A. Schneider, F. R, eds. *Social Phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment*. New York: Guilford Press (pp. 94-112).
- Lindley, N. R., Giordano, P. J. & Hammer, E. D. (1999). Codependency: Predictors and psychometric issues. *Journal of Clinical Psychology, 55*(1), 59-64.
- Lockwood, C. M. & MacKinnon, D. P. (1998, March). Bootstrapping the standard error of the mediated effect. In *Proceedings of the 23rd annual meeting of SAS Users Group International* (pp. 997-1002).
- Loughead, T. A. (1991). Addictions as a process: Commonalties or codependence. *Contemporary Family Therapy, 13*, 455-470.
- Marks, D., G., Blore, R., L., Hine, W., D. & Dear, E., G. (2012). Development and validation of a revised measure of codependency. *Australian Journal of Psychology, 64*, 119-127.
- Mukba, G. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ilişki bağımlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Pincus, A. L. & Wilson, K. R. (2001). Interpersonal variability in dependent personality. *Journal of Personality, 69* (2), 224-251.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D. & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research, 42*(1), 185-227.
- Rapee, R. M. & Heimberg, R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 35* (8), 741-756.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Schaefer, A. W. (1986). *Co-dependence: Misunderstood-mistreated*. San Francisco: Harper & Row.
- Schlenker, B. R. & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological Bulletin, 92*(3), 641-669. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641>
- Siddiqui, A. & Hägglöf, B. (2000). Does maternal prenatal attachment predict postnatal mother-

infant interaction? *Early Human Development*, 59(1), 13-25. [https://doi.org/10.1016/S0378-3782\(00\)00076-1](https://doi.org/10.1016/S0378-3782(00)00076-1)

Sohlberg, S., Axelsson, J., Czartoryski, W., Ståhlberg, G. & Strömbom, Y. (2006). Sociotropy, autonomy, and depressive response to an unconscious challenge. *Cognitive Therapy and Research*, 30(1), 85-103.

Springer, C., A., Britt, W., T. & Schlenker R., B. (1998). Codependency: clarifying the construct. *Journal of Mental Health Counseling*, 20 (2), 141-158.

Tanhan, F. ve Mukba, G. (2014). Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasına ilişkin psikometrik bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 179-190.


Tolstikova, A. (2010). Codependency in families with alcohol-dependent persons. *Medical Health and Science Journal*, 2(2), 95-99.


Uğur, E. (2018). *Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimli psikoeğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ümmet, D. İme, Y. Çağlar, A. ve Akyıl, Y. (2020). Lise öğrencilerinde karar verme: Olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimlerine göre bir değerlendirme. *Humanistic Perspective*, 2(2), 68-80.


Wells, M. C., Hill, M. B., Brack, G., Brack, C. J. ve Firestone, E. E. (2006). Codependency's relationship to defining characteristics in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 20(4), 71-84.

Yılmaz-Bingöl, T. ve Vural Batık, M. (2018). Psikolojik danışman adaylarının koşulsuz kendini kabul düzeyleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 2438-2453. <http://www.itobiad.com/issue/39481/444355>






Doç. Dr. Arkun TATAR
İstanbul, Türkiye
E- Posta : arkuntatar@yahoo.com
ID 0000-0002-2369-9040



Hüdanur ÖZDEMİR
İstanbul, Türkiye
E- Posta : hudaazdemir@gmail.com
ID 0000-0003-0524-1199



Sami CAMKERTEN
İstanbul, Türkiye
E- Posta : sami.camkerten@gmail.com
ID 0000-0001-8924-9483

Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 10.08.2020
Kabul/Accepted : 30.09.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.778913

Genç Yetişkinlerde Duygusal Zeka, Empati ve Sosyal Beceri Düzeyi Arası İlişkilerin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmada genç yetişkinlerde duygusal zeka, empati ve sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 18-39 yaş arasında 169 kadın ve 150 erkek olmak üzere toplam 319 kişi katılmıştır. Katılımcılar A Sosyal Beceri Ölçeği-80, Empati Ölçeği ve Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi'ni cevaplamıştır. Çalışmada duygusal zeka, empati ve sosyal beceri arası ilişkiler farklı modeller ile incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik yedi model oluşturulmuştur. Oluşturulan modeller yol analizi ile incelenmiş ve farklı düzeylerde uyum gösterdikleri belirlenmiştir. Sosyal beceri ile duygusal zeka arasındaki ilişkide empatinin aracı rolünü gösteren model belirtilen modeller içerisinde en iyi uyum gösterge değerleri veren model olarak yer almıştır. Değişkenler arası ilişkiler için elde edilen sonuçlar, yakın geçmişteki ilgili çalışma sonuçları doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *duygusal empati, bilişsel empati, duygusal zeka, sosyal beceri, empati*

Investigation of the Relations between Emotional Intelligence, Empathy and Social Skill Level in Young Adults

ABSTRACT

It was aimed to investigate the relationships between emotional intelligence, empathy and social skill level in young adults in this study. Total numbers of participated in the study including 169 women and 150 men aged between 18-39 are 319. Participants answered the A Social Skill Test-80, Empathy Scale and original form of Schutte Emotional Intelligence Test. In this study was investigated the relationships between emotional intelligence, empathy and social skills with different models. In this direction, seven models were created to explain the relationships between the variables. The created models were investigated by path analysis and determined that they showed different levels of compliance. It is the best fit indicator among the were used models that showed model the mediating role of empathy in the relationship between the social skill and emotional intelligence. The results obtained for the relationships between variables are discussed in line with the recent study results.

Keywords: *emotional empathy, cognitive empathy, emotional intelligence, social skill, empathy*

GİRİŞ

Herhangi bir olaya tepki olarak ortaya çıkan ve nesne ile kurulan ilişki biçimine göre çeşitlilik gösteren duygular, kişinin düşünce, davranış ve yönelimlerine rehberlik etmektedir. Bu sebeple duygusal beceriler, sosyal çevre ile etkileşimde önemli hale gelmektedir (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin ve Salovey, 2004). Duygusal uyarınları algılama ve duygusal bilgiyi işleme süreci olarak kabul edilen duygusal zeka, kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Mayer, Salovey, Caruso, 2008). Duygusal zeka bir kısım araştırmacı tarafından yetenek olarak kabul edilirken, diğerleri duygusal zekanın ayırt edici bir kişilik özelliği (trait) olduğunu ileri sürmektedir. “Karma model” olarak da adlandırılan kişilik yaklaşımı, kişinin kendi duygularını algılamasını, empati yoluyla başkasının duygularını anlamasını ve duygusal bilgileri düşünce ve davranışlarına yön vermede kullanmasını kişiliğin bir parçası olarak değerlendirmektedir (Sharma, Deller, Biswal, Mandal, 2009; Tatar, Saltukoğlu, Tok ve Bender, 2016). “Yetenek modeli” ise duygusal zekayı standart zeka bölümlerinden biri olarak değerlendirmektedir. Bu model, duygusal bilgi işleme süreçlerine odaklanarak dört kategoride incelemektedir (Mayer, Caruso ve Salovey, 2016).

Her iki modelin de kişilerarası ilişkilerde empatiyi ön plana çıkarması, empati becerisinin duygusal zeka için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Petrovici ve Dobrescu, 2014; Stanley ve Bhuvanewari, 2016). Diğer yandan empatinin ise bilişsel ve duygusal olmak üzere iki bileşenden oluştuğu ileri sürülmektedir. Bilişsel empati, başkalarının ruh halini imgesel olarak anlamayı ifade ederken, duygusal empati başkalarının duygusal mesajlarına duygusal olarak karşılık vermeyi gerektirmektedir (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen ve David, 2004). Empati düzeyini ve bireysel farklılıkları ölçmek üzere geliştirilen ölçek çalışmaları da empatinin tek bir yapıdan oluşmadığını, birden çok bileşeni olduğunu doğrulamaktadır. Bilişsel empati ve duygusal tepkiselliğin (emotional reactivity) yanı sıra sosyal beceri de empati kapsamında değerlendirilmektedir (Davis, 1983; Muncer ve Ling, 2006).

Sosyal beceri ile empatinin alt boyutları arasında paralellik olduğu, her iki yapının da birbiriyle kişiler arası iletişimi başlatma ve sürdürme için gereken beceriler açısından örtüştüğü belirtilmektedir (Riggio, Tucker ve Coffaro, 1989). Bu bağlamda, sağlıklı bir empatik iletişim için duyarlılık, duyguları okuma/anlama, duyguları ifade edebilme gibi sosyal beceriler gerekli görülürken, diğer taraftan empati yapabilme yeteneği de sosyal beceri göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kişinin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve farklı bakış açıları kazanabilmesi için, çevreye karşı duyarlı olması, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerine sahip olması, duruma özgü davranışlar sergileyerek ilişkileri yönetebilmesi ve kontrollü, sosyal bir aktör olabilmesi gerekmektedir. Sağlıklı kişilerarası ilişkilerin yürütülebilmesi için kişinin sosyal ortamda kendinin farkında olması, empati kurabilmesi, iş birliği yapabilmesi gibi çeşitli sosyal becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Schutte ve ark., 2001). Diğer yandan da duygu, düşünce ve isteklerin açık bir şekilde ifade edilmesi, empati yapılması ve kendi hakkını ararken başkalarının haklarına da saygı duyulmasının kişilerarası ilişki problemlerini azalttığı ortaya konulmuştur (Garaigordobil ve Peña, 2014; Khodabakhsh ve Besharat, 2011).

Bilgi alış-verişine dayalı sosyal beceriler çok boyutlu yapıda ele alınırken, a) duygusal dışavuru-

rum, b) duygusal duyarlılık, c) duygusal denetim, d) sosyal dışavurum, e) sosyal duyarlılık, f) sosyal denetim ve g) sosyal manipülasyon olmak üzere duyarlılık ve ifade etme temelinde yedi kategorisi tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda kişinin kendi duyguları ile olan etkileşimi ve empati becerisi öncelikli öneme sahiptir ve bu beceri boyutları duygusal zeka bileşenleriyle örtüşüyor gibi görünmektedir. Özellikle olgusal olarak empati, duygusal zeka ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi ortaya koymada kritik öneme sahiptir (Riggio, 1986).

Duygusal zeka, empati ve sosyal beceri üzerine yürütülen çalışmalar ayrı ayrı, sosyal beceri ile empati arasındaki ilişkiyi (Ishak, Abidin ve Bakar, 2014; Riggio ve ark., 1989; Zorza, Marino, de Lemus ve Mesas, 2013), duygusal zeka ile empati arasındaki ilişkiyi (Clarke, Marks ve Lykins, 2016; Kaelber ve Schwartz, 2014; Stanley ve Bhuvanewari, 2016) ve sosyal beceri ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi (Lopes ve ark., 2004; Mustaffa, Nasir, Aziz ve Mahmood, 2013; Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes ve Wendorf 2001; Yip ve Martin, 2006) ortaya koymaktadır. Belirtilen bu araştırmalardan elde edilen bulgular, yüksek duygusal zekaya sahip bireylerin sosyal beceri ve empati düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal ve Balluerka, 2013; Mayer, Carusso ve Salovey, 1999; Schutte ve ark., 2001). Diğer taraftan sosyal beceri (Adams, 1983; Denton ve Zarbatany, 1996; Flynn, Ricker, Dolezal, Kunin ve Mellins, 2019; Zhaoyang, Sliwinski, Martire ve Smyth, 2018) empati (Adams, Schvaneveldt ve Jensen, 1979; Richter ve Kunzmann, 2011; Wieck ve Kunzmann, 2015) ve duygusal zekanın (Cabello ve ark., 2016; Mayer ve ark., 2016) yaşa bağlı olarak değişim gösterdiği ilgili çalışmalarda belirtilmektedir.

Farklı yaş grupları için ele alınan olgular arası ilişkilerin farklı çalışmalarla ayrı ayrı incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise genç yetişkin olarak tanımlanan çerçevede (Shaffer ve Kipp, 2010) katılımcı yaş grubu belirlenmiş, belirtilenlerin yol (path) analiziyle bu grup üzerinde test edilmesinin yanı sıra bu üç olgunun birlikte ele alınmasıyla ortaya konulacak ilişkiyel yapının daha fazla bilgi sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu belirtilenler doğrultusunda bu çalışmada duygusal zeka, empati ve sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkilerin yol analiziyle incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışmaya kolay örnekleme yöntemiyle ulaşılan, 18-39 yaş arasında (ort. = 24, 19; s = 5,62) 169 kadın (%53,0), 150 erkek (%47,0) toplam 319 kişi katılmıştır. Katılımcıların gelir durumlarının, 11 kişinin (%3,4) düşük, 192 kişinin (%60,2) orta ve 114 kişinin (%35,7) yüksek düzey olduğu (2 kişi (%0,6) gelir durumunu belirtmemiştir) belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yetişkinler için A Sosyal Beceri Ölçeği-80, Empati Ölçeği uzun formu, Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi kullanılmıştır.

A Sosyal Beceri Ölçeği-80: Ölçek, 5'li Likert tipi cevaplama seçeneği içeren (1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman) 80 maddeden oluşmaktadır ve sosyal beceriyi tek boyutlu yapıyla değerlendirmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, sosyal becerinin yüksek oluşuna işaret etmektedir. Öl-

çeğin geliştirildiği çalışmada iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, tüm grup, kadın grubu ve erkek grubu için 0,96, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,70 olarak bildirilmiştir (Tatar ve ark., 2018).

Empati Ölçeği: Empatinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş olan Empati Ölçeği uzun formu (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004) Türkçe'ye çevirisi Bora ve Baysan (2009) tarafından yürütülmüştür. Ölçek uzun formu 60 maddeli ve 40 maddesi ile (20 maddesi dolgu maddesi olarak değerlendirilme dışı tutulmaktadır) değerlendirilen 0-80 arasında puan üreten bir ölçme aracıdır. Altı tanesi ters yönlü olarak puanlanan ölçek maddeleri dört cevap seçeneği içermesine ("kesinlikle katılıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" arasında) karşın en az empatik iki yanıt seçeneği 0, orta düzeyde empatik yanıt seçeneği 1 ve en empatik yanıt seçeneği 2 puanla değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar empati kurabilme yeteneğinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe çeviri çalışmasında iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,85, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak belirtilmiştir (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004; Bora ve Baysan, 2009).

Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi: Duygusal zekanın tek boyutlu değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen test 5'li Likert tipi cevaplama seçeneği içeren (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) 33 maddeden oluşmaktadır (Schutte, ve ark., 1998). Üç maddesi ters yönlü olarak puanlanan testin Türkçe çeviri çalışmasında iç tutarlılık katsayısı 0,86, 15 gün ve 30 gün arayla yürütülen iki ayrı test-tekrar test güvenilirlik katsayıları da sırasıyla 0,81 ve 0,78 olarak belirtilmiştir (Tatar, Tok, Bender ve Saltukoğlu, 2017).

Uygulama

Çalışma, altı aylık süre içerisinde kolay örnekleme yöntemiyle İstanbul ilinde araştırmacılar tarafından ulaşılan kişilerle yüz yüze uygulama ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, kağıt-kalem formlarının katılımcılar tarafından öz bildirim yoluyla cevaplanmasıyla yürütülmüş ve bir kişilik uygulama yaklaşık yarım saat sürmüştür.

BULGULAR

Çalışmada öncelikle kullanılan ölçme araçlarının iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ve toplam puanları arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları A Sosyal Beceri Ölçeği-80 için 0,94, Empati Ölçeği için 0,85 ve Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Toplam puanları arası korelasyon katsayıları ise A Sosyal Beceri Ölçeği-80 ile Empati Ölçeği arasında 0,64, Asıl Form Schutte ile Duygusal Zeka Testi arasında 0,47; Empati Ölçeği ile Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi arasında ise 0,48 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Kullanılan Ölçme Araçlarının İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları ve Toplam Puanları Arası Korelasyon Katsayıları

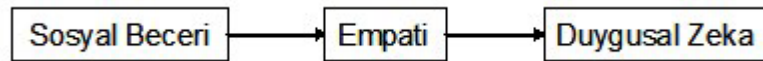
	k	Alfa	1	2
1. A Sosyal Beceri Ölçeği-80	80	0,94		
2. Empati Ölçeği	40	0,85	0,64***	
3. Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testi	33	0,93	0,47***	0,48***

***p<0,001

Çalışmada daha sonra yapılan işlem ise yol analizi ile duygusal zeka, empati ve sosyal beceri arası ilişkilerin farklı modellerle incelenmesi olmuştur. Çalışmada üç olgu için ele alınan değişik ilişki yapıları oluşturulmuş ve bunlar test edilmiştir. Kurulan modeller, üç olgusal yapı arasındaki olası seçenekleri yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Ele alınan değişkenler arası ilişkileri açıklamaya yönelik olarak yedi model oluşturulmuş ve test edilmiştir.

Bu modeller:

- Sosyal becerinin ve empatinin duygusal zekayı etkilediği (Clarke ve ark., 2016; Kaelber ve Schwartz, 2014; Stanley ve Bhuvanewari, 2016) (Model 1)
- Sosyal becerinin duygusal zekayı, duygusal zekanın da empatiyi etkilediği (Castillo ve ark., 2013; Mayer ve ark., 1999; Schutte ve ark., 2001) (Model 2)
- Duygusal zeka ve empatinin sosyal beceriyi etkilediği (Lopes ve ark., 2004; Mustaffa ve ark., 2013; Schutte ve ark., 2001; Yip ve Martin, 2006) (Model 3)
- Duygusal zeka ve sosyal becerinin empatiyi etkilediği (Ishak ve ark., 2014; Riggio ve ark., 1989; Zorza ve ark., 2013) (Model 4)
- Sosyal becerinin hem empatiyi hem duygusal zekayı, empatinin de duygusal zekayı etkilediği (Castillo ve ark., 2013; Mayer ve ark., 1999; Schutte ve ark., 2001) (Model 5)
- Duygusal zekanın sosyal beceriyi, sosyal becerinin de empatiyi etkilediği (Castillo ve ark., 2013; Mayer ve ark., 1999; Schutte ve ark., 2001) (Model 6)
- Sosyal becerinin empatiyi, empatinin de duygusal zekayı etkilediği (Riggio, 1986) (Model 7)

**Şekil 1.** Sosyal Beceri, Empati, Duygusal Zeka İlişkisi (Model 7)

Empatinin, sosyal beceri ve duygusal zeka arasında aracı değişken olarak ele alındığı Model 7'nin şekilsel gösterimine Şekil 1'de yer verilmiştir. Bu ve diğer modellerin uyum iyiliği gösterge değerleri hesaplanarak Tablo 2'de gösterilmiştir. Modellerin genel olarak uyum iyiliği gösterge değerleri düşük değerlerden yüksek değerlere olacak şekilde sıralanarak tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2. Farklı Modeller İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İstatistikleri

Modeller	Ki-kare	sd	Ki-Kare / sd	İyi Uyum İndeksi (GFI)	Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI)	Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)
Model 1	92,155***	1	92,155	0,807	-0,159	0,078	0,059	0,535
Model 2	70,334***	1	70,334	0,853	0,115	0,296	0,284	0,467
Model 3	59,354***	1	59,354	0,876	0,253	0,406	0,398	0,428
Model 4	58,189***	1	58,189	0,878	0,268	0,418	0,410	0,424
Model 5	20,754***	1	20,754	0,956	0,739	0,792	0,796	0,249
Model 6	20,246***	1	20,246	0,958	0,745	0,797	0,801	0,246
Model 7	18,375***	1	18,375	0,961	0,769	0,816	0,821	0,234

***p<0,001

Çalışmada değerlendirilen yedi farklı modelin uyum iyiliği gösterge değerleri açısından sıralanarak birbirleriyle kıyaslanmaları sağlanmıştır. Bir modelin değerlendirilmesinde uyum iyiliği gösterge değerlerinin katı bir şekilde sınırlandırılmaması gerektiği (Hu ve Bentler, 1998) ve uyum iyiliğinin doğru değerlendirilmesi için farklı uyum gösterge değerlerinin alınması gerektiği belirtildiğinden (Hayduk ve ark., 2007) dolayı farklı modellerin kıyaslanması kısmen öznel olmaktadır. Ancak burada uyum gösterge değerleri kıyaslamayı kolaylaştırmak için sıralanarak verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİLER

Duygusal zeka, empati ve sosyal beceri ile ilgili çalışmalarda olgular arası ilişkiler pek çok çalışmada gözlenirken, olgulardan birisindeki yükselişin nasıl diğer olgulardan birindeki yükselişe (ya da düşüşe) bağlı olduğu ortaya konulmaktadır (Castillo ve ark., 2013; Mayer ve ark., 1999; Schutte ve ark., 2001). Ancak bu üç olgunun birlikte ele alınmasıyla ortaya konulacak ilişki yapının bu belirtilenlerden daha fazla bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir. Özellikle her üç olgunun da yaşa bağlı olarak değişim gösterdiği dikkate alındığında (Adams, 1983; Adams ve ark., 1979; Cabello ve ark., 2016; Denton ve Zarbatany, 1996; Flynn ve ark., 2019; Mayer ve ark., 2016; Richter ve Kunzmann, 2011; Wieck ve Kunzmann, 2015; Zhaoyang ve ark., 2018) ve farklı yaş gruplarına ilişkin karşılaştırma yapmak için gerekli olan katılımcı sayısının fazlalığı ile ortaya çıkan zorluk göz önünde bulundurulduğunda uygulama grubu olarak sadece bir yaş grubunun alınması (genç yetişkinler) çalışma açısından daha pratik bulunmuştur. Bu çalışmada bu doğrultuda genç yetişkinlerde yol analiziyle bu üç duygusal yapı arası farklı ilişki modellerin test edilmesi düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışmada, duygusal zeka, empati ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin görgül veriler kullanılarak yol analiziyle incelenmesi işlemleri yürütülmüştür.

Bu çalışmada ölçme araçlarının özellikleri ve uygulama pratikleri düşünüldüğünde insan gelişiminin evreleri de hedef grup olarak dikkate alındığında, genç yetişkinlerin, orta yaşlıların ve yaşlıların oluşturduğu yaş gruplarından birinin, diğerinin ya da bu grupların değişik kombinasyonlarla birlikte alındığı grupların uygulamaya dahil edilmesi mümkün olmaktadır. Yaşın ise incelenen olgular açısından belirleyici özellik taşımasından kaynaklanan öneminden dolayı kritik rolü bulun-

maktadır. Bu nedenle bu araştırmada, gelişim evrelerinden biri olarak bir yaş grubunun alınması yöntemiyle bir anlamda yaş değişkenininin sabit tutulması yolu izlenmiş olmaktadır. Bu doğrultuda da elde edilen sonuçlar, sadece genç yetişkinlerle sınırlı ve bu yaş gurubu için geçerli olmak koşuluyla değerlendirilmiştir.

Duygusal bilgi işleme süreçlerini ön plana çıkaran çok boyutlu sosyal beceri yaklaşımında, duygusal alanların bilişsel boyutu üzerinde durulmaktadır. Duygusal duyarlılık, sözel olmayan iletişim becerilerindedir ve çevreye karşı duyarlı olmayı, duygusal mesajları çözümlayebilmeyi, empati kurabilmeyi gerektirmektedir. Duygusal dışavurum, kişinin kendi duygularını algılayabilmesini ve duygusal bilgileri duruma uygun bir şekilde ifade etmesini gerektirmektedir (Friedman ve Riggio, 1981). Duygusal denetim ise duygusal uyarılar karşısında duyguları kontrol etme ve davranışı yönetme becerisidir. Sosyal dışavurum, kişilerarası iletişimde kendini sözel ve sosyal olarak ifade etme ile ilişkilidir. Sosyal duyarlılık ise sosyal normların farkında olma, davranışı bu normlara göre düzenleme, çevrenin sözel ve sözel olmayan mesajlarını yorumlayabilme ve başkalarının duygu ve davranışlarına dikkat etme becerisidir. Sosyal denetim ve sosyal manipülasyon becerileri de kişinin kendini ve başkalarını sosyal ortamda kontrol edebilmesi ve yönlendirmesi ile ilişkilidir. Çok boyutlu bu sosyal beceri yaklaşımında empatinin ve duygusal zekanın önemi açıkça görülmektedir.

Duyguları kavrama ve kullanmadaki bireysel farklılıklar, duygu ve zeka birlikteliğini öne çıkarmıştır. Duygusal zekanın popüler ve akademik yayınlarda pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların birine göre duygusal zeka, duyguları hissetme, düşünceyi desteklemek üzere duygu üretme, duygusal bilgiyi anlama ve duygusal gelişime katkıda bulunmak için duyguları etkin bir şekilde yönetme becerisi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekaya yetenek modeli yaklaşımı, duygusal bilgi işleme süreçlerine odaklanarak duygusal zekayı a) duyguları tanımlama (identifying emotions), b) duyguları kullanma (using emotions), c) duyguları anlama (understanding emotions) ve d) duyguları yönetme (managing emotions) olmak üzere dört kategoride incelemektedir (Mayer ve ark., 2016). Bunlardan ilki olan “duyguları tanımlama”, yüz ifadeleri, sesler, resimler ve kültürel ürünlerdeki duyguları saptama ve doğru bir şekilde ifade etme, mevcut ipuçlarını göz önünde bulundurarak gerçek ile sahte duyguları ayırt edebilme becerisidir. İkinci kategori olan “duyguları kullanma”, dikkati önemli olaylara odaklayabilme, mantıklı düşünme ile karar verme sürecini kolaylaştırmak için duruma uygun duygular üretebilme ve çalkantılı ruh halini farklı bakış açıları kazanabilmek için bir fırsat olarak görme becerisidir. Üçüncü beceri olan “duyguları anlama”, kompleks duyguları ve duygu dizilerini, duyguların bir evreden diğerine nasıl geçtiğini, nelerin söz konusu duygulara yol açtığını, duygular arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlama ile ilgilidir. Sonuncu beceri olan “duyguları yönetme” ise, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularına yönelik farkındalığını sürdürebilme, kendi duygularını yönetebilme, negatif duyguları baskılama zorunluluğu hissetmeksizin duyguların yol açtığı problemleri çözebilmeyi ifade etmektedir (Caruso, Mayer ve Salovey, 2002; Mayer ve ark., 2016; Salovey ve Grewal, 2005). Duygusal zekaya ilişkin bu yaklaşımda ise empati ve sosyal becerinin rolü görülmektedir.

Duygusal zeka, empati ve sosyal beceri ile ilgili çalışmalar göz önünde bulundurularak değişkenlerin ikili ikili olarak veya üçünün birlikte ele alındığı değişik ilişkiyel yapıların test edilmesine yönelik modeller oluşturulmuş ve bunlara ilişkin uyum iyiliği gösterge değerleri hesaplanarak so-

nuçlarda verilmiştir. Yol analizi ile test edilen modellerin tümü, üç olgunun yukarıda belirtilen ilişkilerine odaklıdır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada alınan olgular arası ilişkilerin farklı şekillerinin test edilmesi amaçlanmıştır. Olguların hangisinin diğerinin öncülü veya sonucu olduğuna ilişkin ilişkileri yansıtan modellerin her birinde uyum iyiliği gösterge değerleri açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcı sayısı, ilişkilerin doğrusal olup olmaması gibi uyum iyiliği gösterge değerlerini etkileyen faktörlerin dışarıda tutulması koşuluyla incelenen tüm modeller farklı uyum gösterge değerleri açısından kabaca düşük uyumdan yüksek uyuma doğru sıralandığında en iyi uyum gösterge değerini Model 7'nin verdiği görülmüştür. Sosyal beceri ile duygusal zeka arasındaki ilişkide empatinin aracı rolü taşıdığı belirtilmiştir (Riggio, 1986) bu model iyi uyum gösterge değerleri sunmasa da incelenen modeller içerisinde en iyi uyum gösterge değerleri veren model olarak yer almıştır.

Elde edilen sonuç(lar) iki önemli ayrıntı içermektedir. Birincisi empatinin işlevsel olarak, sosyal beceri ile duygusal zeka arasında yer alması daha uygun görünmektedir. İkincisi ise bu üç olgu arası ilişkisel yapı sadece bu üç olgunun yer aldığı modellerle yeterli düzeyde ortaya konulamamakta, ilişkilere dahil edilmesine ihtiyaç duyulan başka değişkenlerin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Sosyal beceri uzun vadede, yaşam kalitesinin ve sosyal statünün yordayıcıları olan akademik başarıya, iş başarısına, olumlu akran ilişkilerine ve / veya aile uyumuna katkıda bulunmaktadır (DeRosier, 2004). Duygusal zekaya ilişkin beceri yaklaşımında yaşın duygusal zeka düzeyini yordadığı belirtilmektedir (Cabello ve ark., 2016; Mayer ve ark., 2016). Bu ve benzeri çalışma bulgularının dikkate alınarak duygusal zeka, empati ve sosyal beceri ile ilgili ilişkisel yapıların genişletilerek incelenmesinin daha uygun olduğu elde edilen uyum gösterge değerlerinin yetersizliğinden anlaşılmaktadır. Özetle bu çalışmada incelenen olguların ele alındığı çalışmalarda, ilgili değişkenlerin çokluğunun ve etkilerinin, araştırma yöntemleri açısından taşıdığı önemin ötesinde dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Ayrıca bu olgular arası neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasında, ilgili önceki çalışma sonuçlarının göz önünde bulundurulmasının zorunlu gerekliliği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmaya sadece genç yetişkin grubunun alınmış ve farklı yaş grupları için incelenen modellerin test edilmesinin tekrarlanmamış olması ve özellikle sosyal beceri (Adams, 1983; Denton ve Zarbatany, 1996; Flynn ve ark., 2019; Zhaoyang, Sliwinski, Martire ve Smyth, 2018), empati (Adams ve ark., 1979; Richter ve Kunzmann, 2011; Wieck ve Kunzmann, 2015), duygusal zeka (Cabello ve ark., 2016; Mayer ve ark., 2016) gibi yaşa duyarlı olguların incelenmesi nedeniyle, elde edilen sonuçların yaşa yönelik genellenmesi sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu sınırlılık aynı zamanda yeni çalışma önerileri içinde yön gösterici nitelik taşımaktadır. İncelenen olgulara ilişkin yaş ve cinsiyet farklılıklarının önemli çalışma konuları olduğu düşünüldüğünde (Grühn, Sharifian ve Chu, 2016; Mestre, Samper, Frías ve Tur, 2009; Tsaousis ve Kazi, 2013) farklı yaş ve cinsiyet gruplarında bu olgulara ilişkin gizli ya da açık olarak gözlenebilecek puan ortalamaları arası farklılıkların incelenmesinin ilgili bulguları genişleteceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adams, G. R. (1983). Social competence during adolescence: social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(3), 203-211.

- Adams, G. R., Schvaneveldt, J. D. & Jensen, G. O. (1979). Sex, age and perceived competency as correlates of empathic ability in adolescence. *Adolescence*, 14(56), 811-818.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Bora, E. ve Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği-Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(1), 39-47.
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: a cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-1492.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D. & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Clarke, M. J., Marks, A. D. & Lykins, A. D. (2016). Bridging the gap: the effect of gender normativity on differences in empathy and emotional intelligence. *Journal of Gender Studies*, 25(5), 522-539.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Denton, K. & Zarbatany, L. (1996). Age differences in support processes in conversations between friends. *Child Development*, 67(4), 1360-1373.
- Flynn, R. M., Ricker, A. A., Dolezal, C., Kunin, M. & Mellins, C. A. (2019). Residential summer camp for youth with special needs: a longitudinal approach to investigating differences in social skills. *Children and Youth Services Review*, 96, 354-363.
- Friedman, H. S. & Riggio, R. E. (1981). Effect of individual differences in nonverbal expressiveness on transmission of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6(2), 96-104.
- Garaigordobil, M. & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Grühn, D., Sharifian, N. & Chu, Q. (2016). The limits of a limited future time perspective in ex-

plaining age differences in emotional functioning. *Psychology and Aging*, 31(6), 583-593.

Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H. & Boulianne, S. (2007). Testing! testing! one, two, three-Testing the theory in structural equation models!. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 841-850.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under-parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.

Ishak, N. M., Abidin, M. H. Z. & Bakar, A. Y. A. (2014). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 750-753.

Kaelber, K. A. & Schwartz, R. C. (2014). Empathy and emotional intelligence among eastern and western counsellor trainees: a preliminary study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(3), 274-286.

Khodabakhsh, M. R. & Besharat, M. A. (2011). Mediation effect of narcissism on the relationship between emotional intelligence and the quality of interpersonal relationships. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 907-911.

Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S. & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the empathy quotient. *Psychological Medicine*, 34(5), 911-920.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.

- Muncer, S. J. & Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ) Scale. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1111-1119.
- Mustaffa, S., Nasir, Z., Aziz, R. & Mahmood, M. N. (2013). Emotional intelligence, skills competency and personal development among counseling teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 2219-2223.
- Petrovici, A. & Dobrescu, T. (2014). The role of emotional intelligence in building interpersonal communication skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 1405-1410.
- Richter, D. & Kunzmann, U. (2011). Age differences in three facets of empathy: performance-based evidence. *Psychology and Aging, 26*(1), 60-70.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(3), 649-660.
- Riggio, R. E., Tucker, J. & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences, 10*(1), 93-99.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science, 14*(6), 281-285.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ...Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology, 141*(4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: childhood and adolescence* (8. ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Sharma, S., Deller, J., Biswal, R. & Mandal, M. K. (2009). Emotional intelligence: factorial structure and construct validity across cultures. *International Journal of Cross Cultural Management, 9*(2), 217-236.
- Stanley, S. & Bhuvanewari, G. M. (2016). Reflective ability, empathy, and emotional intelligence in undergraduate social work students: a cross-sectional study from India. *Social Work Educa-*

tion, 35(5), 560-575.

- Tatar, A., Özdemir, H., Haşlak, F. D., Atsızelti, Ş., Özüdoğru, M. T., Çavuşoğlu, F., Çelikbaş, B., Uysal, A. R., Toklu, N., Uyğur, G., Astar, M. ve Saltukoğlu, G. (2018). Yetişkinler için A Sosyal Beceri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 69-88.
- Tatar, A., Saltukoğlu, G., Tok, S. ve Bender, M. T. (2016). UKMH Duygusal Zeka Testinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 5-13.
- Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T. ve Saltukoğlu, G. (2017). Asıl Form Schutte Duygusal Zeka Testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 139-146.
- Tsaousis, I. & Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173.
- Wieck, C. & Kunzmann, U. (2015). Age differences in empathy: multidirectional and context-dependent. *Psychology and Aging*, 30(2), 407-419.
- Yip, J. A. & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1202-1208.
- Zhaoyang, R., Sliwinski, M. J., Martire, L. M. & Smyth, J. M. (2018). Age differences in adults' daily social interactions: an ecological momentary assessment study. *Psychology and Aging*, 33(4), 607-618.
- Zorza, J. P., Marino, J., de Lemus, S. & Mesas, A. A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-12.



Araştırma Makalesi

Geliş/Received : 10.08.2020
Kabul/Accepted : 09.10.2020

Research Paper

DOI: 10.47793/hp.778702

Ebeveyn Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Saldırganlık arasındaki ilişkide Çocukların Empati ve Sosyal Becerilerinin Rolü*

ÖZET

Geçmiş araştırmalar, ebeveyn tutumlarının çocukların davranış problemleri üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Araştırmalar ebeveyn tutumları ve okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi ele alsa da, bu ilişkide önemli olan diğer değişkenlerin rolününün alanyazında yeterince incelenmediği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ebeveyn tutumları ve okul öncesi çocuklarda saldırganlık ilişkisini anlamak ve çocukların empati ve sosyal becerilerinin aracılık işlevine odaklanmaktır. Ebeveyn tutumlarının saldırgan davranışlarla ilişkisine hem doğrudan hem de empati ve sosyal beceri üzerinden bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarıyla, ilkokulların anasınıflarında eğitim görmekte olan 210 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Çocuk Yetiştirme Anketi”, “Duygu Ayarlama Ölçeği”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Ladd Profilet Davranış Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere dört farklı ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler ve ön analizler için SPSS (21) kullanılmıştır. Aracılık analizleri yapısal eşitlik modeliyle LISREL (8.80) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi dönem çocuklarının empati ve sosyal becerilerinin ebeveyn tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular ışığında teorik ve uygulamaya dönük sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ebeveyn tutumları, empati, sosyal beceri, saldırganlık, çok kaynaklı değerlendirme

The Mediator Role of Empathy and Social Skill of Children in the Relationship between Parental Attitudes and Aggression of Preschool Children

ABSTRACT

Past researches have indicated that the importance of parental attitudes on children’s behavioral problem. Although the studies provided explanations about the relationship between parental attitudes and aggression in preschool children, it is seen that the role of the variables that interfere with this relationship has not been adequately examined. The purpose of this research is to understand the effect of parental attitudes on aggression of preschool children, and to focus on the mediating function of children’s empathy and social skills. The relation between parental attitudes with aggressive behaviors was examined both directly and through empathy and social skill. The sample of the study is composed of 210 children who are educated in independent preschool and nursery classes in elementary schools affiliated to the Ministry of Education in the district of İzmir. The data were collected by four different measurement tools: "Parenting Questionnaire", "Emotion Regulation Checklist", "Social Competence and Behavior Evaluation Scale" and "Ladd and Profilet Child Behavior Scale". SPSS (21) was used for descriptive statistics and preliminary analysis. The analysis of data was examined with structural equation models by LISREL 8.80 program. The results showed that preschool children’s empathy and social skills mediated the relationship between parental attitudes and aggression. In the line with the findings, the theoretical and practical results were discussed.

Keywords: parental attitudes, empathy, social skill, aggression, multi-informant assesment

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 2019 yılında “19. Avrupa Gelişim Psikolojisi Kongresinde” sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Ebeveyn tutumlarının, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Özellikle, sosyal ve duygusal gelişimin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Sosyal beceriler geliştikçe çocukların akademik başarıları artmakta (Gülay, 2009; Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Mendez, Fantuzzo ve Chicchetti, 2002), arkadaşlık ilişkileri gelişmekte ve problem davranışları azalmaktadır (Öneren Şendil, 2010; Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Sağlıklı bir sosyal gelişim için gerekli olan empati becerisinin gelişiminde doğumundan itibaren ebeveynle kurulan ilişki belirleyici rol oynamaktadır (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000). Empati sadece sosyal davranışların olumlu olmasına katkı sağlamamakta, aynı zamanda problem davranışların oluşmasını da engellemektedir (Çankaya ve Ergin, 2015; Hasta ve Güler, 2013; Strayer ve Roberts, 2004).

Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarıyla ilişkisini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Deater-Deckard ve Petrill, 2004; Dursun, 2010; Karakoç Demirkaya ve Abalı, 2012; Öngider, 2013; Yüksek Usta, 2014). Örneğin, çocuklarına fiziksel ceza uygulayan ebeveynler, çocuklarının ruhsal sağlığını olumsuz etkilemekte (Callender, Olson, Choe ve Sameroff, 2011), saldırgan (Hart, Nelson, Robinson, Olsen ve McNeilly-Choque, 1998) ve anti-sosyal davranışların (Haapasalo ve Pokela, 1999) ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Reddedici ve ihmalkâr ebeveyn tutumlarının da çocuklarda saldırgan davranışları arttırdığı ortaya konulmuştur (İkiz ve Öztürk Samur 2016; Ünal Güçlü, 2015). Otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında sözel ve fiziksel saldırganlık (Doğan, 2020), içe kapanıklık ve tırnak yeme (Ağır, 2018; Taner Derman ve Başal, 2013) problemleri görülmektedir. Otoriter ebeveynlerin yanı sıra izin verici ebeveyn tutumlarının çocuklarda davranış problemine yol açtığı bulunmuştur (Bağçeli Kahraman ve Çubukçu, 2019). Otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumları üzerine yapılan bir diğer çalışmada hem ilgisiz hem de otoriter ebeveyn tutumlarının okula uyum sorunlarını ve somatik şikâyetleri arttırdığı tespit edilmiştir (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch, 1991). Aunola ve Nurmi (2005) ebeveyn tutumu ile okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarını ele aldıkları çalışmalarında, annelerin yüksek düzeyde psikolojik kontrol kullanmalarının çocuklarda içe dönük ve saldırgan davranışları arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan sağlıklı ebeveyn tutumlarıyla çocuklarda empatinin ve sosyal becerilerin gelişimi arasında da ilişki olduğu görülmektedir (Uçmaz Halıcıoğlu, 2004). Ebeveyn tutumlarının çocukların empati becerilerine ve sosyal gelişimlerine olan etkisini ele alan araştırma sonuçları aşağıda ele alınmıştır.

Empati Becerisinin Aracılık Rolü

Bebeklikten itibaren duyguların ortaya çıkması ve şekillenmesi, bir süreç halinde gerçekleşmektedir (Seven, 2008). Çocukların küçük yaşlardan itibaren temel duyguları (mutluluk, kızgınlık, korku) anlayabildikleri ve zamanla daha karmaşık duyguları da (kıskançlık, şaşırma vb.) anlayarak ifade edebildikleri görülmektedir. Pek çok becerinin kazanılmasında kritik bir dönem olan okul öncesinde, empati becerisinin kazanılması önem taşımaktadır (Denham, 1998). Empati becerisini geliştirmeye yönelik eğitimlerin okul öncesi çocuklarda empati becerilerini arttırdığı, sorun davra-

nışları ise azalttığı görülmektedir (Kahraman ve Akgün, 2008). Çocukların kendilerini başkalarının yerine koyup duygu ve düşüncelerini anlaması duygusal ve sosyal becerileri arttırdığı için saldırgan davranışları azaltmaktadır (Taner Derman, 2013). Empati becerisi çocukların iletişim çatışmalarına girmeden çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını (Ünal, 2007; Holmgren, Eisenberg ve Fabes, 1998) ve topluma karşı daha duyarlı olmalarını kolaylaştırmaktadır (Oğuz, 2006). Empati becerisi gelişmiş çocukların prososyal davranışları ve akran kabulleri daha yüksek olmaktadır (Wang, Wang, Deng ve Chen, 2019). Etkili empati becerisi, ruh sağlığıyla ilişkiliyken, empati yoksunluğu duygusal ve davranışsal problemlerle ilişkili olmaktadır (Özdemir, Gültekin Akduman ve Gündüz, 2019; Rehber, 2007; Szasz, Szentagotai ve Hofmann, 2011).

Ebeveyn tutumlarının çocuklarda empatinin gelişmesinde önemli rol oynadığı, demokratik tutumların, ilgisiz ve otoriter tutumlara göre çocuklarda empati gelişimini daha çok desteklediği bilinmektedir (Çetin ve Güngör Aytar, 2012; Sayın, 2010). Empatik davranarak olumlu iletişim kuran annelerin çocuklarında, empati ve sosyal becerilerin daha iyi gelişim gösterdiği görülmüştür (Eisenberg ve Mcwolly, 1993; Günindi, 2008; Hasdemir ve Köksal Akyol, 2012). Konuyla ilgili araştırmalar, çocuğunun ihtiyaçlarına duyarlı, kabul edici annelerin çocuklarındaki empati düzeyinin, çocuklarını reddeden ve ihmal eden annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Köyceğiz ve Özbey, 2018; 2019). Ayrıca destekleyici anne tutumu ile empati becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (Kurbet, 2010).

Okul öncesi dönemde empati ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çankaya ve Ergin, 2015; Kahraman, 2007). Empati becerisinin erken çocukluk yıllarından itibaren gelişimini ve psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gelişiminde ebeveyn tutumlarının önemli rolü olan bir diğer özellik sosyal beceridir. Aşağıda sosyal becerinin ebeveyn tutumları ve saldırganlıkla ilişkisi ele alınmıştır.

Sosyal Becerinin Aracılık Rolü

Sosyal beceriler, bireyin farklı yaşlarda ve farklı ortamlarda (okul, iş, aile içi vb.) başarılı ve mutlu olmasını sağlayacak davranış örüntüleridir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009). Çocukların önlerine çıkacak sorunları kendilerine güvenerek çözebilecekleri sosyal becerilerin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (Palut, 2005). Özellikle 5-6 yaşlarında benmerkezci düşünce biçiminin azalmasıyla birlikte çocukların başkaları açısından olaylara bakabilme becerileri gelişmeye başlamaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Erken çocukluk yıllarında gelişen sosyal beceriler çocukların problem çözme becerisini arttırmakta (Sevinç, 2005; Özbey ve Aktemur Gürler, 2019), akran kabulüne zemin hazırlamaktadır (Akman ve Gülay, 2009). Akranları tarafından kabul edilen çocuklar yüksek özsaygı, sosyal becerilerde yeterlilik ve akademik başarı göstermektedir (Demir Şad, 2007). Diğer yandan sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar, akran ilişkilerinde başarısız olmakta ve akranları tarafından dışlanmaktadır (Özdemir, 2012). Akranları tarafından dışlanan çocuklar düşük özsaygı, düşük akademik başarı ve saldırganlık eğilimi göstermektedir (Avcıoğlu, 2001).

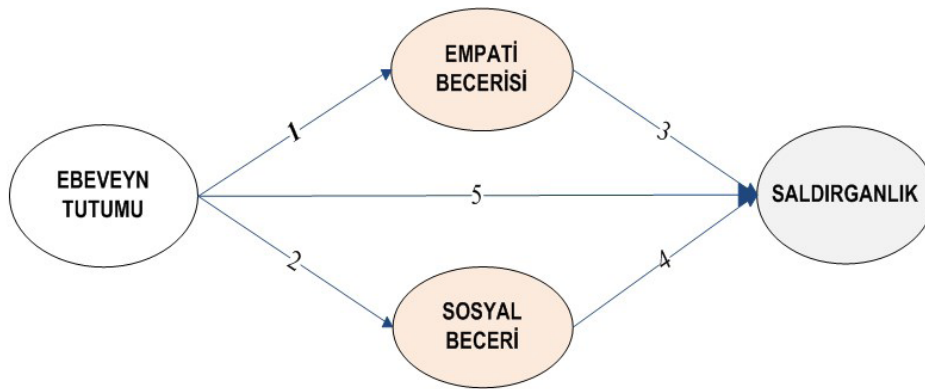
Ebeveynlerin birbiriyle ve çocuklarıyla etkileşimi çocuklarının sosyal becerilerini (Temel ve Türkoğlu, 2019), problem çözme düzeylerini (Dardağan, 2000), duygu düzenleme becerilerini (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020) olumlu etkilemektedir. Otoriter, aşırı koruyucu, izin verici ebe-

veyen tutumları çocuğun sosyal beceri düzeyini olumsuz (Aktaş Özkafacı, 2012), demokratik tutumlar ise olumlu yönde etkilemektedir (Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013). Ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacının, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkilerini araştıran bir çalışmada, annenin itaat bekleme davranışı ile çocuğun sosyal becerileri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Diğer yandan, sıcak ebeveyn tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarında olumlu sosyal davranışların daha yüksek, saldırgan davranışların ise daha düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir (Laible, Carlo, Torguati ve Ontai, 2004). Benzer bir araştırmada demokratik ebeveyn tutumu gösteren ebeveynlerin çocuklarının diğer çocuklara göre daha çok sorumluluk aldıkları ve olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri bulunurken, izin verici ebeveyn tutumu gösteren ebeveynlerin çocuklarının ise daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri gözlenmiştir (Eisenberg ve Mussen, 1989; Kırman ve Doğan, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının çocuklarda bu becerilerin gelişmesinde belirleyici bir role sahip olduğu, beraberinde; ebeveyn tutumlarının davranış problemlerini de etkilediği anlaşılmaktadır. Bu iki becerinin, ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarıyla ilişkisindeki rolünü belirlemenin, saldırgan davranışların anlaşılmasına ve önlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal becerilerinin rolünü belirlemek, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada test edilecek yapısal model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, ebeveyn tutumlarıyla çocuklarda saldırganlık ilişkisinde empati ve sosyal becerilerin aracı role sahip olup olmadığı test etmek için ilişkiyel tarama modeli kullanılmaktadır. İlişkiyel tarama modellerinde birçok değişkenin ortak etkisiyle değişimin varlığı ve düzeyi ifade edilmeye

çalışılmaktadır (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni okul öncesi gelişim dönemindeki çocuklardır. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaşları arasında 104 kız ve 106 erkek olmak üzere toplam 210 okul öncesi çocuk ile bu çocukların anne, baba ve öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Örneklemini oluşturmak için başlangıçta 250 öğrenciye ilişkin veri toplanmıştır. Ancak 36 öğrenciye ait ölçek formları tamamlanmadığı, 4 öğrenciye ait veriler uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Örneklem seçiminde tesadüfi olmayan amaçlı (non-random) örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi katılımcıların kolay ulaşılabilir kişilerden oluşmasına dayanmaktadır (Frankel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu doğrultuda, çalışmaya alınan okullar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen örnekleme, İzmir ilinde eğitim veren dört farklı okul öncesi eğitim kurumundan 4 (%4), 5 (%55) ve 6 (%41) yaşlarındaki çocuklar yer almaktadır. Araştırmaya katılan ailelerden sosyo-ekonomik düzey (SED), anne ve baba eğitim düzeyi ve aile birlikteliğini içeren demografik bilgiler alınmıştır. Demografik bilgilerin sayısal verilere göre dağılımında ailelerin 17'si (%8.1) alt SED, 145'i (%68.7) orta SED ve 48'i (%22.7) üst SED'de yer almaktadır. Örneklemini oluşturan annelerin 55'i (%26) ilkokul, 118'i (%56) ortaokul-lise ve 37'si (%18) üniversite mezunu iken, babaların 31'i (%15) ilkokul, 116'sı (%55) ortaokul-lise ve 63'ü (%30) üniversite mezunudur. Anne babası boşanmış çocuk sayısı 5 (%2.4) olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama öncesinde İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Anne baba onamları alınmış, katılımcıların gönüllüğüne dikkat edilmiştir. Ölçme araçları araştırmacı tarafından anne, baba ve öğretmenlere kapalı zarf içinde iletilmiştir. Zarflar anne babalara çocuklarını okuldan almaya geldiklerinde teslim edilmiş ve her ebeveynin ölçme araçlarını tek başına doldurması gerektiği belirtilmiştir. Bütün katılımcılar (çocuk, anne, baba ve öğretmenler) araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca anne babalara ve öğretmenlere ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili açıklama yapılmıştır. Değerlendirme yapmaları için anne ve babalara 1 haftalık, öğretmenlere ise 2 haftalık bir süre verilmiştir. Çocuklara ilişkin değerlendirme yapan öğretmenlerin ilgili bölüm mezunu olmaları ve çocukları en az 6 aydır tanıyor olmaları ön koşul olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çok kaynaklı değerlendirme (multi-informant assessment) yöntemi kullanılmıştır. Ortak yöntem varyansının (OMV) psikoloji araştırmalarında bir sorun olduğu (Podsakoff, MacKenzie, Podsakoff ve Lee, 2003) ve önyargılı parametre tahminleriyle sonuçlandığı bilinmektedir (Johnson, Rosen ve Djurdjevic, 2011). Tüm ölçekler aynı anda katılımcılara uygulandığında, OMV değişkenler arasındaki kovaryansı etkilemektedir. İnsanlar ölçeklere verdikleri yanıtlarda tutarlı ve rasyonel görünmek istemektedir. Bu tutarlılık çabası doğan yanlılığı kontrol edebilmek için önerilen çözümlerden bir tanesi de çok kaynaklı değerlendirmenin kullanılmasıdır (Podsakoff ve ark. 2003). Çok kaynaklı değerlendirme yönteminde, ölçülmek istenen değişkenle ilgili değeren-

dirmenin yapıldığı kişiyi yakından tanıyan farklı kişilerin değerlendirmesine başvurulur. Birden çok kaynağın sağlayacağı bilgi, tek bir kaynağın sağlayacağı bilgiye göre daha kapsamlı ve geçerli olmaktadır (Antonioni, 1996). Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesinde birden çok kaynağa başvurarak ölçüm yapmak önerilmektedir (Yumuş, 2013). Çünkü bu dönem çocuklarının değerlendirilmesinde çok kaynaktan yararlanılması değerlendirmenin gücünü arttırmaktadır (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Ölçme araçları anlam kaybına yol açmadan araştırmacılar tarafından çok kaynaklı değerlendirmeye uygun hale getirilmiştir. Çocuk yetiştirme anketi sadece anne ve babaya uygulanmış, Duygu Ayarlama Ölçeği, Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği anne, baba ve öğretmene uygulanmıştır.

Çocuk Yetiştirme Anketi (ÇYA-TR): Çocuk Yetiştirme Anketi (Parenting Questionnaire) Sanson ve arkadaşları (1994) tarafından ebeveynlik davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ve Boratav (2003) tarafında Türkçeye uyarlanan 30 maddelik 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek, ebeveynin kendi ebeveynlik davranışlarının sıklığını değerlendiren itaat bekleme (Çocuğumun kendisine söyleneni tartışmasız yapmasını beklerim), cezalandırma (Çok kötü davrandığında, çocuğuma fiziksel ceza veririm; örnek, tokat atarım), sıcaklık (Çocuğumla benim, sıcak ve çok yakın olduğumuz anlar vardır) ve açıklayıcı akıl yürütme (Çocuğuma, kuralların nedenini açıklarım) olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. İtaat bekleme, cezalandırma, açıklayıcı akıl yürütme ve sıcaklık alt ölçekleri için iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla .78, .84, .76 ve .68 olarak rapor edilmiştir (Boratav, 2003). Bu araştırmada olumlu ebeveyn tutumunu değerlendirmek için sıcaklık ile açıklayıcı akıl yürütme alt ölçekleri kullanılmış ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla anne için .77 ve .79, baba için .67 ve .70 olarak hesaplanmıştır.

Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ): Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen ölçeği Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) Türkçeye kazandırmıştır. Anne, baba ve öğretmenin yanı sıra, çocuğu tanıyan bir yetişkin tarafından doldurulabilen ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. DAÖ duygunun yoğunluğu, değişkenliği, esnekliği ve değeri (duygunun olumlu ya da olumsuz olması) ile duygusal ifadenin ortama uygunluğunu değerlendiren maddeden oluşmaktadır. Shields ve Cicchetti (1997)'nin yaptığı analizler, ölçeğin 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. "Değişkenlik/olumsuzluk" olarak adlandırılan ilk faktör 16 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler duygudurumdaki salınımları, öfke ile tepki göstermeyi, duygusal yoğunluğu ve olumlu duyguların ayarlanamaması ile ilgili maddeleri içermektedir. Duyguları anlama, eş duyum ve temkinlilik gibi uyum sağlayıcı duygu ayarlamayı ve empatiyi yansıttığı için ikinci faktör "duygu ayarlama" olarak adlandırılmıştır (Kapçı ve ark., 2009). Bu faktör ise 8 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında empati becerisini değerlendirmek için 2. faktör olan "Duyguları ayarlama" boyutu kullanılmış ve bu alt boyutun iç tutarlılık kat sayısı anne için .57, baba için .58 ve öğretmen için .75 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30): LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen, öğretmen ve ebeveyn tarafından doldurulabilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılmıştır. Okul öncesi dönem

çocuklarının davranış sorunlarıyla sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren SYDD-30, her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçmeyi amaçlamaktadır. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorunlarını, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorunlarını değerlendirir. Ölçek 6'lı Likert derecelemeye sahiptir. Cronbach Alfa ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (SY için .88, KS için .87, Aİ için .84) ve test-tekrar test katsayıları (SY için .64, KS için .71, Aİ için .45) ölçeğin güvenilirliğini desteklemiştir. Bu çalışmada sosyal yetkinlik alt boyutu kullanılmış ve Cronbach alfa değerleri anne için .71, baba için .66 ve öğretmen için .85 olarak hesaplanmıştır.

Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği: Ladd ve Profilet (1996) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, akran ilişkilerini etkileyen saldırgan davranış, başkalarına yardım amaçlayan sosyal davranış, asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik olmak üzere çeşitli değişkenleri temsil eden 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .81 olarak, akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır (Gülay, 2008). Bu çalışmada kullanılan saldırganlık alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) anne için .86, baba için .80, öğretmen için .92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ebeveyn tutumu, empati, sosyal becerisi ve saldırganlık değişkenleri arasındaki ilişkilere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (SPSS 21) ile bakılmıştır. Ebeveyn tutumlarının saldırgan davranışlarla hem doğrudan ilişkisine hem de empati ve sosyal beceriler üzerinden dolaylı ilişkisine yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak bakılmıştır. YEM, değişkenlerin birbiriyle ilişkisini ve de aracılık etkilerini eş zamanlı olarak analiz edebilme şansı verdiği ve hataları elimine ederek sonuçların istatistiksel olarak güvenilirliğini arttırdığı için tercih edilmiştir. Bu çalışmada aracı değişkenin rolü Baron ve Kenny'nin (1986) önerileri doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmacılar bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisinin aracı değişken modele eklendiğinde azaldığını ileri sürmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarındaki saldırgan davranışların ebeveyn tutumlarıyla ilişkisinin, çocukların sosyal beceri ve empati becerilerinin modele eklenmesiyle azalıp azalmadığı çok kaynaklı değerlendirme yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca bootstrap (yeniden örnekleme) güven aralıkları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Ön Analizler

Tanımlayıcı istatistik değerleri verilmeden önce uç (aykırı) değerlerin ve veri giriş hatasının olup olmadığı incelenmiş, 4 tane uç değer, veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra verinin normal dağılım gösterip göstermediğine ve değişkenler arasındaki ilişkide çoklu bağlantı problemi olup

olmadığına bakılmıştır. Ayrıca eş varyanslılık olarak da adlandırılan artık değerlerin varyanslarının homojen (homoscedasticity) olup olmadığı kontrol edilmiştir. Normallik varsayımını test etmek için basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.96 değerleri arasında olması normal dağılımın göstergesi olarak alınmaktadır (Can, 2013). Çarpıklık katsayıları -0.97 ile 1.2 arasında, basıklık katsayıları ise -0.64 ile 1.26 arasında değişmektedir ve bu sonuç dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerin güvenilirliğini düşüren çoklu bağlantı probleminin varlığı (Groebner, Shannon, Fry ve Smith, 2011), bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada çoklu bağlantı problemine Varyans Artış Faktörü (VIF; Variance Inflation Factor) değeriyle (Alin, 2010) bakılmıştır. Elde edilen sonuçların 5'in altında olması (O'Brien, 2007), çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Veri seti ile ilgili önemli bir diğer ölçüt eş varyanslılığın karşılanmasıdır (Hox, 2013). Eş varyanslılığa Box's M test kullanılarak (Tabachnick ve Fidell, 2007) bakılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar anlamlı bir farkın olmadığını ($.08$) ve eş varyanslılığın karşılandığını göstermektedir.

Ölçme modeli

Bu çalışmada, LISREL 8.8 programında en yüksek olabilirlik kestirim yöntemi (maximum-likelihood method) kullanılarak ölçme ve yapısal modeller tahmin edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 2003). En yüksek olabilirlik kestirim metodu, ağırlıklı en küçük kareler ve ağırlıksız en küçük kareler yöntemlerine göre örneklem büyüklüğü ve dağılımdan daha az etkilenen uyum indeksi geliştirmektedir (Hu ve Bentler, 1998).

Analizlerde önce ölçme modeli test edilerek (Huchting, Andrew ve Loseph, 2008), modelde yer alan yapılara ait ölçümlerin ilgili yapıları doğru ölçüp ölçmediğine bakılmıştır. Ölçme modeli örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi, örtük değişkenin yordadığı gözlenen değişkenlerle birlikte ele almaktadır. Modelin testinde ebeveyn tutumu, empati, sosyal beceri ve saldırganlık olmak üzere dört örtük değişken kullanılmaktadır. Bu dört örtük değişkenin gözlenen değişkenleri çoklu bilgi kaynağıyla belirlenmiştir. Empati, sosyal beceri ve saldırganlık anne, baba ve öğretmenden ilgili ölçme araçlarıyla alınan bilgilerle, ebeveyn tutumu ise sadece anne ve babadan alınan bilgilerle ölçülmüştür. Her bir bilgi kaynağından alınan bilgiler gözlenen değişken olarak modelde yer almıştır. Ebeveyn tutumu, empati, sosyal beceri ve saldırganlığa ilişkin ölçümler arasındaki korelasyonlara, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve bu değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Gözlenen Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Gözlenen Değişkenler	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ebeveyn Tutumu													
1. ET-Anne	129.6	8.59	-										
2. ET-Baba	125.6	10.2	.35**	-									
Empati													
3. E-Anne	58.1	5.5	.20**	.14*									
4. E-Baba	58.3	5.1	.15*	.24**	.56**								
5. E-Öğrtm	54.5	6.9	.10	.10	.22**	.29**							
Sosyal Beceri													
6. SB-Anne	65.7	5.1	.12	.03	.10	.05	.04						
7. SB-Baba	92.4	8.5	.20**	.20**	.20*	.24**	.05	.16*					
8. SB-Öğrtm	100.6	12.6	.10	.12	.10	.20**	.30**	.08	.24**				
Saldırganlık													
9. S-Anne	60.9	9.4	-.32**	-.15**	-.26**	-.20**	-.08	-.10	-.45**	-.25**			
10.S-Baba	61.3	8.9	.23**	-.25	-.20**	-.22**	-.12	-.18*	-.60**	-.25**	.57**	-	
11.S-Öğrtm	62.1	13.6	-.10	-.12	-.08	.14*	.35**	.07	.15*	-.85**	.24**	.25**	-

Not: N=210, *p<05**, p<01. ET-Anne: Anne ebeveyn tutumu, ET-Baba: Baba ebeveyn tutumu, E-Anne: Empatiyi annenin değerlendirmesi, E-Baba: Empatiyi babanın değerlendirmesi, E-Öğrtm: Empatiyi öğretmenin değerlendirmesi SB-Anne: Sosyal beceriyi annenin değerlendirmesi, SB-Baba: Sosyal beceriyi babanın değerlendirmesi, SB-Öğrtm: Sosyal beceriyi öğretmenin değerlendirmesi S-Anne: Saldırganlığı annenin değerlendirmesi, S-Baba: Saldırganlığı babanın değerlendirmesi, S-Öğrtm: Saldırganlığı öğretmenin değerlendirmesi.

Tablo 1’de okul öncesi çocukların davranış problemleri, sosyal becerileri ve empati becerileri hem anne hem baba hem de öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiler belirtilmiştir. Ebeveyn tutumu ise anne ve babadan ayrı ayrı alınan bilgiler sonucu açıklanmıştır.

Çocuğun empati becerisinin anne ve baba değerlendirmeleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu (.56), annenin (.22) ve babanın (.29) değerlendirmesinin öğretmen değerlendirmesiyle düşük de olsa ilişkili olduğu görülmüştür. Çocuğun empati ve sosyal becerilerine yönelik annenin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki (.10) bulunmamıştır. Çocuğun empati ve sosyal becerilerine yönelik babanın değerlendirmeleri arasında ise düşük de olsa (.16) ilişki bulunmuştur. Sosyal becerinin anne ve baba değerlendirmesi arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal beceri için baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki varken (.24), anne ile öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki (.08) bulunmamıştır. Saldırganlığa ilişkin anne ve baba değerlendirmeleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu (.57), annenin (.24) ve babanın (.25) öğretmen değerlendirmesiyle düşük de olsa ilişkili değerlendirme yaptığı görülmüştür. Annenin değerlendirmeleri kendi içinde incelendiğinde saldırganlığa ilişkin değerlendirmesinin empati (-.26) ve sosyal beceri (-.45) değerlendirmeleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Babanın saldırganlığa ilişkin değerlendirmesinin empati değerlendirmesiyle düşük (-.22), sosyal beceri değerlendirmesiyle orta düzeyde (-.60) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin saldırganlığa ilişkin değerlendirmesinin empati değerlendirmesiyle orta düzeyde (-.35), sosyal beceri değerlendirmesiyle yüksek düzeyde (-.85) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin çocuğa ilişkin empati ve sosyal beceri değerlendirmeleri arasında orta düzeyde (.30) ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular çocukla ilgili tek bir yetişkinden alınacak verilerle değerlendirme yapmak yerine çoklu bilgi kaynağı yöntemiyle araştırma yapmanın önemini göstermektedir.

Yapısal model test edilmeden önce doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçme modelinin yeterli uyum değerlerini sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Buna göre uyum değerleri; $\chi^2=36,85$, $df=29$; $\chi^2/df =1.27$, $NFI=.97$, $CFI=.99$, $GFI=.97$, $AGFI=.93$, $RMSEA=.03$, $RMR=.06$ olarak bulunmuştur. Uyum değerlerin iyi uyum düzeyine sahip olduğu görülmektedir ($CFI, AGFI, GFI >.90$ ve $RMSEA<.05$) (Kline, 1998). Modele ait faktör yük değerleri, standart hatalar ve t değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Faktör Yükleri, Standart Hatalar ve t Değerleri

Değişkenler	Standardize edilmemiş faktör yükleri	SH	t	Standardize edilmiş faktör yükleri
Ebeveyn Tutumu				
1.ET-Anne	7.51	1.41	5.34	0.87
2.ET-Baba	4.19	1.01	4.12	0.41
Empati Becerisi				
9.E-Anne	2.83	0.38	7.54	0.79
10.E-Baba	2.24	0.31	7.18	0.65
11.E-Öğrtm	0.64	0.29	2.18	0.27
Sosyal Beceri				
6.SB-Anne	4.05	0.41	9.87	0.87
7.SB-Baba	2.69	0.33	8.12	0.64
8.SB-Öğrtm	1.83	0.36	5.02	0.30
Saldırganlık				
3.S-Anne	8.27	0.89	9.26	0.87
4.S-Baba	5.89	0.73	8.02	0.66
5.S-Öğrtm	2.26	0.76	2.98	0.28

Not: N=210, *p<05**, p<01. ET-Anne: Anne ebeveyn tutumu, ET-Baba: Baba ebeveyn tutumu, E-Anne: Empatiyi annenin değerlendirmesi, E-Baba: Empatiyi babanın değerlendirmesi, E-Öğrtm: Empatiyi öğretmenin değerlendirmesi SB-Anne: Sosyal beceriyi annenin değerlendirmesi, SB-Baba: Sosyal beceriyi babanın değerlendirmesi, SB-Öğrtm: Sosyal beceriyi öğretmenin değerlendirmesi S-Anne: Saldırganlığı annenin değerlendirmesi, S-Baba: Saldırganlığı babanın değerlendirmesi, S-Öğrtm: Saldırganlığı öğretmenin değerlendirmesi.

Tablo 2'de yer alan ölçme modeline ait olan standardize edilmiş ve standardize edilmemiş faktör yükleri ile standart hata ve t değerleri incelendiğinde, ölçme modelinin iyi çalıştığı görülmektedir. Bununla birlikte ebeveyn tutumlarına ilişkin babanın değerlendirmesinin olduğu gözlenen değişkenin ve saldırganlığa ilişkin öğretmen değerlendirmesinin olduğu gözlenen değişkenlerin düşük faktör yüküne sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, ilgili değişkenle ilgili örtük değişkenlerin bu gözlenen değişkenleri açıklamakta sınırlılık gösterdiğine işaret etmektedir. Ölçme modelinde elde edilen değerler istatistiksel olarak yeterli olduğu için ikinci aşama olan yapısal model testine geçilmiştir.

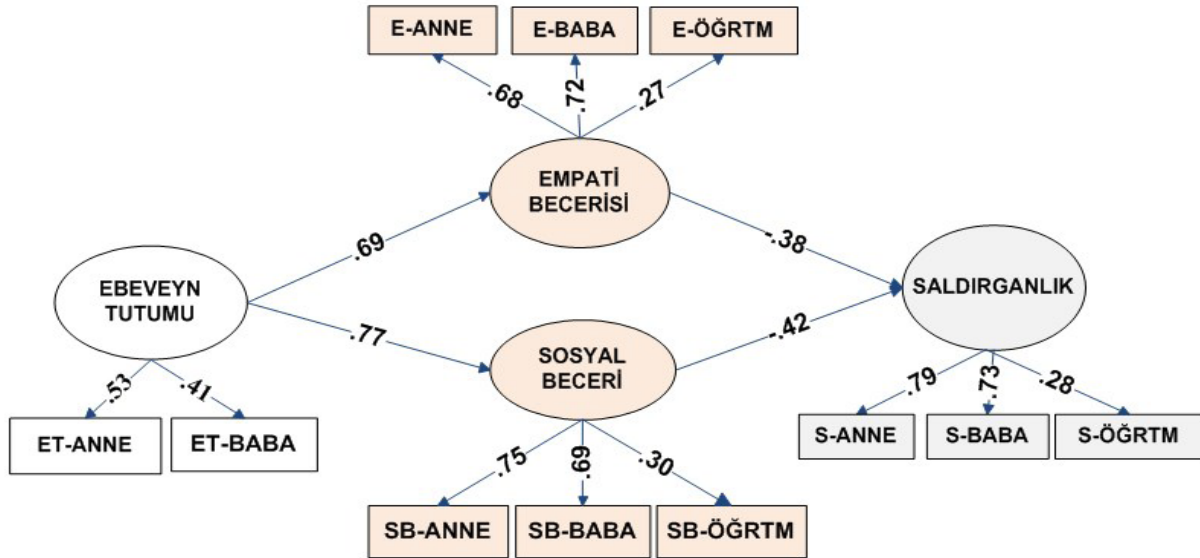
Yapısal model

Ölçme modelinden sonra yapısal modelde tam ve kısmi aracılık test edilmiştir. Yapısal mo-

del, ölçme modelinden farklı olarak sadece faktörler arasında ilişkilerin varlığını değil, bu ilişkilerin doğrudan mı dolaylı mı olduğunu ve yönlerini de belirtir (Kline, 1998). Ayrıca, ölçme hatalarının elimine edildiği yapısal eşitlik modellemesinde (Şimşek, 2007), tüm değişkenler eş zamanlı olarak modele alınmaktadır (Dursun ve Kocagöz, 2010).

Aracılık hipotezleri, yapısal modellerin elde edilen verilere uygunluğuyla test edilmiştir. Şekil 1'de tüm numaralar, örtük değişkenler arasındaki ilişki varsayımlarını özetlemektedir. Şekil üzerindeki numaralar; empati ve sosyal becerinin aracılık rolüyle (1, 2, 3, 4) veya aracılık olmadan (5) ebeveyn tutumlarının davranış problemlerine etkisini göstermektedir.

Empati ve sosyal becerilerin tam aracı olduğu modelin, diğer bir ifadeyle 5. yolun çıkarıldığı modelin uyum değerleri sırasıyla; $\chi^2 = 51.50$, $df=31$; $\chi^2/df=1.67$, $NFI=.94$, $CFI=.97$, $GFI=.96$, $AGFI=.90$, $RMSEA=.05$, $RMR=.06$ olarak hesaplanmıştır. Daha sonra kısmi aracılık açısından yapısal model test edilmiştir. Modelin uyum değerleri sırasıyla ; $\chi^2=47.77$, $df=30$; $\chi^2/df = 1.67$, $NFI=.94$, $CFI=.97$, $GFI=.96$, $AGFI=.90$, $MSEA=.05$, $RMR=.06$ olarak bulunmuştur. Hangi modelin daha iyi çalıştığını belirlemek için modellerin serbestlik derecesi farkına karşılık gelen değere bakılmıştır ($31-30=1$ serbestlik derecesi için 3.84, anlamlılık düzeyi .05 alındığında). Bu değer iki model arasındaki χ^2 değerleri farkından büyük olduğu için ($51.50 - 47.77=3.73 < 3.84$), serbestlik derecesi büyük olan model tercih edilmiştir. Çünkü serbestlik derecesi büyük olan model, daha az yola sahip daha ekonomik modeldir. Kısmi ve tam aracı modeller karşılaştırıldığında tam aracı modelin daha iyi çalıştığı görülmektedir. Yapısal modele ilişkin standardize edilmiş tahmin değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yapısal modele ait Standardize edilmiş tahmin değerleri

Yapısal model iyi uyum gösterse de, arabuluculuk hipotezleri bootstrap güven aralıkları hesaplanarak test edilmiştir. Değişkenlerin etkilerini incelemenin en güvenilir yolu olarak görülen Bootstrap yöntemi (McKinnon, Lockwood, Hoffman, West ve Sheets, 2002) dolaylı yolların sıfırdan önemli ölçüde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Shrout ve Bolger, 2002).

Bootstrap bağımsız değişkenden (Ebeveyn Tutumu) aracı değişkenlere (Empati ve Sosyal Beceri) ve araçlardan bağımlı değişkene (Saldırganlık) dolaylı yolların öneminin hesaplanmasına bağlıdır. Bootstrap yönteminde veri kümesinden büyük bir örneklem sayısı oluşturulur. Bu çalışmada 50.000 bootstrap örneği alınmış ve dolaylı etkilerin önemi, standart hataların güven aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Table 3. Modele ilişkin Bootstrap Güven Aralıkları (CI)

Bağımsız Değişken	Aracı değişken	Bağımlı Değişken	95% CI (Alt-Üst)
Ebeveyn Tutumu	→ Empati	→ Saldırganlık	.11 – .23
Ebeveyn Tutumu	→ Sosyal Beceri	→ Saldırganlık	.17 – .29

Tablo 3'de verilen değerlerde, empati (.11 - .23) ve sosyal beceriye ait (.17 - .29) alt ve üst sınırların sıfır içermemeleri, % 95 güven aralığında (CI) dolaylı etkinin anlamlı olduğu sonucunu desteklemektedir. Yapısal eşitlik çalışmalarında alternatif modellerin dikkate alınması, sonuçların bir rastlantı olup olmadığını test etmekte (Kline, 1998) ve sonuçları güçlendirmektedir (Hancock ve Schoonen, 2015). Çocuklardaki davranış problemlerinin çocukların ebeveynleriyle ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini gösteren araştırma sonuçlarından (örn; Carrasco, Holgado, Rodriguez ve Barrio, 2009) hareketle, teorik olarak açıklanabilir alternatif bir model test edilmiştir. Bu amaçla çocuklardaki saldırgan davranış ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkide sosyal beceriler ve empati düzeyinin aracılığına bakılmıştır. Modelin ürettiği uyum değerleri ($\chi^2 = 57.94$ $df = 32$; $\chi^2 / df = 1.81$, NFI=.95, CFI=.97, GFI=.95, AGFI=.90, RMSEA=.64, RMR=.72) hesaplanmıştır. Alternatif model ile tam aracılığın olduğu ana model arasında χ^2 değerleri arasındaki farkın ($57.94 - 51.50 = 6.44$), modeller arasındaki serbestlik derecesi farkına karşılık gelen tablo değerinden ($32 - 31 = 1$ serbestlik derecesi için 3.84) büyük olması nedeniyle ($6.44 > 3.84$), χ^2 değeri küçük olan model tercih edilmiştir. Bu sonuç tam aracılık gösteren ana modelin daha iyi çalıştığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık arasındaki ilişkide empati ile sosyal becerilerin aracılık rolleri test edilmiştir. Literatürdeki diğer bulgularla tutarlı olarak (Altay ve Güre, 2012; Dursun, 2010) çalışmada olumlu ebeveyn tutumları ile okul öncesi çocukların saldırgan davranışları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin ebeveyn tutumları ve saldırganlık arasındaki ilişkide önemli oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar ilgili araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Olumlu ebeveyn tutumu sergileyen ebeveynlerin çocuklarının empati (Cornell ve Frick, 2007; Fabes, Leonard, Kuponoff ve Martin, 2001; Krevans ve Gibbs, 2016; Zhou vd., 2002) ve sosyal beceri

(Ekinci Vural, 2006; Orçan, 2004) düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu becerilerin yüksek olması da, çocuklarda daha az davranış problemi (Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Karaoğlu, 2011; Öneren Şendil, 2010) ve saldırganlıkla (Trentacosta ve Fine, 2010; Werner, Eaton, Lyle, Tseng ve Holst, 201) ilişkili olmaktadır.

Pek çok davranışın kalıcı temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocukların empati ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi davranış problemlerinin ortaya çıkma olasılığını azaltmaktadır. Sağlıklı ilişkide duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında kurulan diyaloglar, kişinin sadece kendi duygularını değil, başkalarının duygularını da daha kolay anlayabilmesine katkı sağlamaktadır (Arslan, 2007). Ebeveyn çocuk ilişkisinde, ebeveynlerin demokratik tutumları (Hasdemir ve Köksal Akyol, 2012) ve çocuğunun davranışları ile sonuçları arasında bağlantı kurmayı kolaylaştıran iletişim şekilleri (Kapıkıran, 2005) çocuklarda sadece empati becerisini değil, davranışlarının sonucunu öngörmeyi de arttırmaktadır (Bedge ve Özyürek, 2016). Ebeveynleri tarafından kabul edilen ve sağlıklı bir aile ortamında büyüyen çocukların empati eğilimleri yüksek olmaktadır (Köseoğlu, 2013). Empati düzeyi yüksek olan çocukların anne babalarının, sadece çocuklarına ilgi ve şefkat gösteren ebeveynler olmayıp başkalarına karşı da sorumluluk duyan, empatiyle iletişim kuran anne babalar oldukları görülmektedir (Oğuz, 2006). Çocuklarıyla empati kurabilen ve empati kurmayı öğreten ebeveynlerin çocukları da başkalarının duygularına karşı daha duyarlı davranmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2005; Oğuz, 2006). Sağlıklı ebeveyn tutumlarıyla gelişen empatik anlayış iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırmaktadır (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Erken, 2009).

İnsanları diğer canlılardan ayıran perspektif alabilme özellikleri, ilişkilerde yaşanacak sorunların çözümünde anahtar konumda bir bilişsel yetidir (Eskin, 2009). Bu araştırmanın bulguları, çocukların sosyal davranışları öğrenmelerinde empatinin rolünü desteklemektedir. Empati becerisi çocukların benmerkezci bakış açılarından uzaklaşmalarını ve başkalarının duygularına özen göstermelerini sağlamaktadır (Chow, Ruhl ve Buhrmester, 2013). Empati kurabilen birinin kendini karşısındakinin yerine koyup onun duygularını anlamaya çalışması saldırgan davranışları azaltmaktadır (Çankaya ve Ergin, 2015; Gini, Albiero, Benelli ve Altoe, 2007). Ayrıca, empati becerisi gelişmiş çocukların, tepkilerinin karşısındaki kişiyi nasıl etkileyebileceği konusunda farkındalıkları geliştiği için davranışlarını sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenleyebildikleri görülmektedir (Kuyucu ve Tepeli, 2013; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum ve Sulik, 2013). Başkalarının niyetini tahmin etmek için başkalarının duygusal bilgilerini kullanabilmek, çocukların sosyal problemleri çözmede daha başarılı olmasını sağlayarak kişilerarası çatışmaları azaltmaktadır (de Wied, Branje ve Meeus, 2007).

Bu araştırmanın sonucunda olumlu ebeveyn tutumlarının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimi ve saldırgan davranışlarda azalmayla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin tutumları çocukların benlik saygılarına, kişiliklerine ve sosyal davranışlarına etki ederek sağlıklı bireylerin yetişmesinde belirleyici olmaktadır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Martinez, Garcia ve Yubero, 2007). Ebeveynler açıklayıcı ve sıcak davrandıkça çocukların sosyal becerileri olumlu yönde gelişim göstermektedir (Bozyiğit ve Madran, 2018; Koşay, 2013). Olumlu ebeveyn tutumlarıyla yetişen çocukların problem çözme ve işbirliği gibi sosyal becerileri geliştiği için akran kabulleri (Dereli, 2008) ve sosyal

yaşama uyumları artmakta (Demir, Ocak Karabay ve Şahin Ası, 2017), kurban ve zorba davranışları azalmaktadır (İleri ve Gültekin Akduman, 2019).

Sosyal becerilerin, problem çözme becerileri ve davranış problemlerini önemli derecede yordadığı bilinmektedir (Aykır, 2010; Corredor, Justicia-Arráez, Romero-López ve Benavides-Nieto, 2017; Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015; Söğüt, 2019). Nitekim çocukların sosyal becerilerinin yüksek olması onların diğerlerini daha iyi anlamalarını (Metin, 2011) ve problem çözme becerilerini etkili şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Dereli İman, 2013). Daha iyi sosyal beceriler, çocukların olumlu akran etkileşimleri başlatmalarına yardımcı olmakta ve bu etkileşimler akran modelleme yoluyla çocukların olumlu davranışları öğrenmesine kaynak sağlamaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Ladd ve Burgess, 2001). Çocukların ev ve okuldaki etkileşimleri sosyal dünyanın nasıl çalıştığına ve sosyal dünyada nasıl başarılı olunacağına ilişkin bakış açılarını geliştirmektedir (Mathieson ve Banerjee, 2010). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmiş olması saldırganlığın (Sebanc, 2003; Kim, Doh, Hong ve Choi, 2011) ve problem davranışların oluşmasını engellemektedir (Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015), sosyal becerilerin yetersizliği davranış problemlerini arttırmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Okul öncesi dönemde ortaya çıkan problem davranışların etkileri uzun dönemli olabilmektedir (Hughes ve Ensor, 2006). Çocuklardaki saldırganlığı inceleyen bu araştırmanın sonuçlarından hareketle davranış problemlerinin azaltılması için erken çocukluk yıllarından itibaren çocukların empati ve sosyal becerilerinin gelişimine ağırlık vermenin önemli olduğu görülmektedir. Ailelere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde ebeveyn tutumları çalışılırken, bu tutumların çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerine etkileri dikkate alınarak yapılandırma yapılabilir. Okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri daha çok, saldırgan davranışları daha az sergilediklerini gösteren araştırma sonuçlarını (Uygun ve Kozikoğlu, 2019) dikkate alarak, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Sınıf ve okul ortamında öğretmenlerin empatik tutumları da çocukta bu becerilerin gelişmesi açısından çok önemlidir (Yeşilkayalı ve Yıldız Demirtaş, 2013). Çocukların duyguları anlama, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerilerini geliştirecek etkinlikler okul öncesi eğitim programlarının içerisine yerleştirilmelidir (Kuyucu ve Tepeli, 2013). Okul ortamında empati ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermek büyük önem taşımaktadır. Özellikle empatiyle ilgili bu yaş dönemi için geliştirilmiş programların sınırlılığı dikkate alındığında uygulamaya dönük yapılandırılmış programların önemli katkısı olacaktır. Uygulamaya yönelik önerilere ek olarak, konuyla ilgili yapılacak deneysel çalışmalar değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisi hakkında önemli bilgiler sunacaktır. Yapılacak boylamsal çalışmalarla farklı yaşlara göre ilişkilerin yıllara göre seyri incelenebilir. Ayrıca çalışmalarda daha büyük örneklem gruplarına ve farklı sosyo kültürel sınıflardan öğrencilere yer vermek ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Araştırma, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında eğitim görmekte olan 48-72 aylık çocuklar ve bu çocukların anne babaları ve öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Örneklem tek bir şehirden alınması ve araştırmaya dâhil edilen katılımcı sayısının azlığı önemli birer sınırlılıktır. Çocukların kardeş sayılarının ve kardeşleriyle ilişkilerinin kontrol edilmemiş olması da sınırlılık teşkil etmektedir. Kullanılan ölçme araçlarından Duy-

guları Ayarlama ölçeğinin empatiyi ölçmek için kullanılan Duyguları Ayarlama Alt Ölçeği anne ve baba formlarından elde edilen iç tutarlılığının düşük olması da sınırlılık yaratmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ağır, M. (2018). *Anne baba tutumları ile okul öncesi çocuklarda ortaya çıkan özdeşleşme ilişkisi sorunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. Wiley Interdisciplinary Reviews. *Computational Statistics*, 2 (3), 370–374.
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 11-16.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 493-517.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi: Program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Altay F. ve Güre A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Antonioni, D. (1996). Designing an effective 360-degree appraisal feedback process. *Organizational Dynamics*, 25, 24-38.
- Arslan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (205-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Çubukçu, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin istismar düzeyleri, ebeveyn tutumları ve çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişki. *Opus-Uluslar arası Toplum Araştırma Dergisi*, 10(17), 1304-1331.
- Boratav, A. B. (2003). *The role of child temperament, socio cognitiveabilities, parenting and social context in the development of prosocial behaviour*. Yayınlanmamış doktora tezi, Melbourne Üniversitesi, Victoria, Australia.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bedge, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bozyiğit, S. ve Madran, C. (2018). Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 173-196.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Callender, K.A., Olson, S. L., Choe D. E. & Sameroff, A.J. (2011). The effects of parental depressive symptoms, appraisals, and physical punishment on later child externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 471-483.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Cantekin, D. ve Gültekin Akduman, G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 87-92.

- Carrasco, M. M., Holgado, F. F., Rodriguez, M. M. & Barrio, M. M. (2009). Concurrent and across-time relations between mother/father hostility and children's aggression: A longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 24(4), 213–220.
- Chow, C. M., Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36, 191–200.
- Cornell, A. H. & Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 305-318.
- Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Romero-López, M. & Benavides-Nieto, A. (2017). Longitudinal Study of the Effects of Social Competence on Behavioral Problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 479–485
- Çankaya, G. ve Ergin, H. (2015, Mayıs). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Sözel Bildiri, Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi, Sözel Bildiriler XI, Ankara, 283-297.
- Çetin, N. C. ve Güngör Aytar, A. (2012). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeyleri ile Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Dardağan, M. P. (2000). *İlköğretim Dönemi Çocukların Sosyal ve Akademik Becerilerini Geliştirmede Yardımcı Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deater-Deckard, K. & Petrill, S. A. (2004). Parent-child dyadic mutuality and child behavior problems: An investigation of gene-environment processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1171-1179.
- Demir, T., Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Ası, D. (2017). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları İle Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 1-14.

- Demir Şad, E. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretimi II. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press. New York.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dereli İman, E. (2013). *Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- de Wied, M., Branje, S. J. T. & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48–55.
- Doğan, K. (2020). *Okul öncesi dönemde çocuğun saldırganlığının ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Eisenberg, N. & M. C. Wolly, S. (1993). Socialization and related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik bedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi. Kuram, araştırma, uygulama*. Ankara: HYB Basım Yayın.

- Fabes, R. A., Leonard, S.A., Kupanoff, K. & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907–920.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467–476.
- Groebner, D. F., Shannon, P. W., Fry, P. C. & Smith, K. D. (2011). *Business statistics: a decision-making approach* (8th ed.). Upper Saddle: Pearson Education, Prentice Hall.
- Gülay, H. (2008). *5–6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konularını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin Akduman G., Günindi Y. ve Türkoğlu D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleriyle davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 673-683.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C. & Djurdjevic, E. (2011). Assessing the impact of common method variance on higher-order multidimensional constructs. *Journal of Applied Psychology*, 96, 744–761.
- Hancock, G. R., & Schoonen, R. (2015). Structural Equation Modeling: Possibilities for Language Learning Researchers1. *Language Learning*, 65(1), 160–184.
- Haapasalo, J., & Pokela, E. (1999). Child-rearing and child abuse antecedents of criminality. *Agression and Violent Behavior*, 4(1), 107-127.

- Hart, H. C., Nelson, A.D., Robinson, C. C., Olsen, F. S. & Mcneilly-Choque, K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery school-age children: parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34(4), 687-697.
- Hasdemir, A.D. ve Köksal Akyol, A. (2012). Ergenler ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 201, 130-140.
- Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-104.
- Holmgren, A. R., Eisenberg, N. & Fabes R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193.
- Hox, J. (2013). *Multilevel Regression and Multilevel structural equation modeling*. In T. D. Little (Eds). *The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology, Statistical analysis*. Oxford library of psychology.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Huchting, K. K.; Andrew L.A.C. & Loseph W. L. (2008). An Application of the Theory of Planned Behavior to Sorority Alcohol Consumption. *Addictive Behaviors*, 33, 538-551.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-yearolds: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (5), 488-497.
- İkiz, S. ve Öztürk Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175.
- İleri, G. ve Gültekin Akduman, G. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile zorba ve kurban çocuk davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 581-587.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C. & Djurdjevic, E. (2011). Assessing the impact of common method variance on higher-order multidimensional constructs. *Journal of Applied Psychology*, 96, 744-761.

- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2003). *LISREL 8.80: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-24.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 14(4), 33-38.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Kapıkıran, N. A. (2005). *Üniversite öğrencilerinde ahlaki davranışın empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Denizli, 33-47.
- Kapıkıran, N. A. ve Kapıkıran, S. (2000). İletişim becerileri eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 69-77.
- Karakoç Demirkaya, S. ve Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 67-74.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırman, A. ve Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S. & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.

- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NY: Guilford Press.
- Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köseoğlu, A. (2013). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 665-669.
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuyucu, Y. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 91-100.
- Ladd, G. W. & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601
- LaFreniere, P. J. & Dumas J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCEB-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Martinez, I., Garcia, J.F. & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100 (1), 731-745.
- Mathieson, K. & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 309-338.
- McKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.
- Mendez, J.L., Fantuzzo, J. & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetişim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29(32), 177-204.
- O'Brien, R.M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41, 673-690.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Orçan, M. (2004). *Anaokuluna devam eden 6 grubu yaş çocukların sosyal gelişimlerinin algılanan anne baba tutumları ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özbey, S. ve Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Özdemir, A. D. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A., Gültekin Akduman, G. ve Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 600-604.
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Podsakoff, N. P. & Lee, J. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F. & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from 3 to 7 years: Age, sex and socio-demographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 63-82.
- Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shields, A. & Chicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.
- Söğüt, D. A. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranışlara ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Learning Sciences in Education (ULSE)*, 1(1), 29-62.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dairling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-65.
- Szasz, P.L., Szentagotai, A. & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behavior Research And Therapy*, 49, 114-119.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13, 822-831.

- Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 39-48.
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Uçmaz Halıcıoğlu, İ. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık Balat, G., Şimsek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne- baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(176), 134-148.
- Ünal Güçlü, G. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarıyla anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Werner, N. E., Eaton, A. D., Lyle, K., Tseng, H. & Holst, B. (2014). Maternal Social Coaching Quality Interrupts the Development of Relational Aggression During Early Childhood. *Social Development*, 23(3), 470-486.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yeşilkayalı, E. ve Yıldız Demirtaş, V. (2013). Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36,1-14.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili*

görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yüksek Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A.J. & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915.