

# Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

YEAR 4 (June 2022)

VOLUME 4

ISSUE 2

PERIOD: Tri-annual

PUBLISHER: Fuat AYDOĞDU

FOUNDED: 2019



e-ISSN : 2687-4229

WEB

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

e-MAIL

[info@humanisticperspective.com](mailto: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** dergisine aittir. Dergide yayımlanan tüm makaleler, [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası \(CC BY-NC 4.0\)](#) lisansına tabidir. **Humanistic Perspective** dergisinde makalesi yayımlanan her yazar, dergimizin web adresinde açıkça belirtilen açık kaynak erişim politikasını ve Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) koşullarını kabul ederler. 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. All articles published in the journal are licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#) license. Every author whose article is published in the **Humanistic Perspective** journal accepts the open access policy and Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) terms, which are clearly stated on the web address of our journal. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

**Humanistic Perspective**

*Editör / Editor*



**CİLT 4, SAYI 2 - HAZİRAN 2022**

*VOLUME 4, ISSUE 2 – JUNE 2022*

Haziran 2022 Sayısı Editörü / June 2022 Issue Editor

Fuat AYDOĞDU

Uzman Psikolojik Danışman

Email: [info@humanisticperspective.com](mailto:info@humanisticperspective.com)

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

**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** - Yayımlanan eserlerin telif hakları yazarları tarafından dergimize devredilmiştir. Bu nedenle **HUMANISTIC PERSPECTIVE** eserini yayımladığı yazara ücret ödemez. Eserlerin 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**

*Manisa Celal Bayar Üniversitesi / Psikoloji*

**Doç. Dr. Müge AKBAĞ**

*Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

**Doç. Dr. Suad SAKALLI GUMUS**

*Saint Mary of the Woods College*

**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**

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*

**Editör Yardımcıları**

**Doç. Dr. Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü*

**İletişim Sorumlusu / Corespondents**

**Fuat AYDOĞDU**

*Uzman Psikolojik Danışman*

**Doç. Dr. Celal ÖNEY**

*Muş Alparslan Üniversitesi / Tarih Bölümü*

**Sekreteryaya / Secretariat**

**Ferda ÖNEY**

*Öğretmen*

Uzm. Psk. Dan. Oğuzhan TAŞDEMİR

**Yazım ve Dil Editörü / Spelling and Language Editor**

Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU

**Mizanpaj ve Dizgi / Layout and Design**



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### SAYI HAKEMLERİ/ ISSUE REFEREES

*Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN*  
*Atatürk Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Prof. Dr. Özlem TAGAY*  
*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Prof. Dr. Sefa BULUT*  
*İbn Haldun Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Prof. Dr. Ahmet Ertan TEZCAN*  
*İstanbul Aydın Üniversitesi / Psikoloji*

*Prof. Dr. Süleyman DOĞAN*  
*Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyoloji*

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

*Doç. Dr. ARZU TAŞDELEN KARÇKAY*  
*Akdeniz Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Doç. Dr. Hakan SARIÇAM*  
*Cumhuriyet Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Doç. Dr. Orkide BAKALIM*  
*İzmir Demokrasi Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Doç. Dr. Ümüt ARSLAN*  
*İzmir Demokrasi Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Doç. Dr. Ayşe BURCU ERDOĞDU YILDIRIM*  
*Marmara Üniversitesi / Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*

*Doç. Dr. Yaşar BARUT*  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Doç. Dr. Kasım TATLILIOĞLU*  
*Bingöl Üniversitesi / Psikoloji*

*Doç. Dr. Şahide Güliz KOLBURAN*  
*İstanbul Aydın Üniversitesi / Uygulamalı Psikoloji*

*Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM*  
*Gaziantep Üniversitesi / Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*

*Doç. Dr. Sebla GÖKÇE*  
*Maltepe Üniversitesi / Tıp Fakültesi*



*Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEVİK  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL  
Sakarya Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi Kahraman GÜLER  
İstanbul Aydın Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi Nadire Gülçin YILDIZ  
İbn Haldun Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAKMAK TOLAN  
Dicle Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi Yunus ALTINDAĞ  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Yasin YILMAZ  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Yunus ALTINDAĞ  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Özlem ŞENER  
İstanbul Aydın Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GÜMÜŞ DEMİR  
Üsküdar Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi HAYDEH FARAJI  
İstanbul Aydın Üniversitesi / Psikoloji*

*Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TANHAN  
Adıyaman Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ERÇEVİK  
Amasya Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

*Dr. Ayşegül SAYAN KARAHAN  
Türkiye Adalet Akademisi*

*Dr. Erdi KULBAŞ  
Milli Eğitim Bakanlığı*

*Dr. Fatma ALTINSOY  
Milli Eğitim Bakanlığı*

*Dr. İlker KABA  
Tarsus Amerikan Koleji*

*\*İsim listesi rastgele sıralanmıştır.  
The list of names is randomly ordered.*

*\*Kabul ve Reddedilen makalelerin hakemlerini gösterilmiştir.  
The referees of accepted and rejected articles are shown.*



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### EDİTÖRDEN

#### Değerli Okurlarımız,

Humanistic Perspective dergisinin yeni cildi ve yeni sayısı ile birlikteyiz. Dergimizin dördüncü cildinin ikinci sayısında 14 makaleye yer verilmiştir. Yayımlanma şansı bulan makalelerimizin onu araştırma makalesi olup dördü derleme makalesidir. Bilimsel etik ilkeler doğrultusunda yayın hayatına devam eden dergimize eserlerini gönderen yazarlarımızı kutluyorum. Ayrıca değerli görüş ve önerileri ile dergimize gönderilen makaleleri titizlikle inceleyen saygıdeğer hakemlerimize ve yayın kurulumuzda yer alan değerli hocalarımıza teşekkür ederim.

Humanistic Perspective dergisinin 4. cildinin 2. sayısı bilim dünyasına armağan olsun!

Bir sonraki sayımızda görüşmek dileğiyle...

**Uzm. 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*

### İNDEKSLER / INDEXES



ASOS İNDEKS



RESEARCHBIB  
ACADEMIC RESOURCE INDEX



İDEAL ONLINE



INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL



TÜRK PSİKIYATRI DİZİNİ



EURASIAN SCIENTIFIC JOURNAL INDEX



TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ



ADVANCED SCIENCE INDEX



DRJI - Directory of Research Journals Indexing



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Üniversite Öğrencilerinde Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Mükemmeliyetçilik ile Öz Duyarlılık Arasındaki İlişki ..... 204-226**  
*The Relationship Between Intolerance of Uncertainty, Perfectionism and Self-Compassion In University Students*  
ARAŞTIRMA - Zehra BAŞCI, Zeynep HAMAMCI
- Covid-19 Salgın Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarında Travma Sonrası Büyüme: Bilinçli Farkındalık ve Acının Dönüştürücü Gücünün Rolü ..... 227-248**  
*VPost-traumatic growth among school counselors during the Covid19 pandemic: The role of mindfulness and transforming power of suffering*  
ARAŞTIRMA - LAhmet UĞUR, Tuğba SARI
- Merhametin Üç Yönelimi ile Tanımlanması..... 249-264**  
*Compassion is Defined According to Its Three Domains*  
DERLEME - Özlem ÇEVİK
- Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ile Çok Boyutlu Kıskançlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 265-286**  
*Investigation of the Relationship Between Early Maladaptive Schemas and Multidimensional Jealousy*  
ARAŞTIRMA- Haydeh FARAJİ, Kübra UTAR, Nilgün Berfu BORAN
- Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Seviyelerinin Q Metot Yöntemi İle İncelenmesi ..... 287-306**  
*Investigation of Burnout Levels of Psychological Counselors by Q Method Method*  
ARAŞTIRMA - Metin TAYTAŞ
- Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin Okul Yöneticileri İçin Uyarlanması: Türkçe Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması..... 307-333**  
*Adaptation of Individual Innovativeness Scale for School Principals: Turkish Validity-Reliability Study*  
ARAŞTIRMA - Mehtap NAİLLİOĞLU, Çiğdem ÇELİK ŞAHİN, Ferah GÜÇLÜ YILMAZ
- Okula Bağlılığın Motivasyona Olan Etkisinde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolü ..... 334-352**  
*The Moderation Role of Social and Emotional Learning on the Effect of School Engagement on Motivation*  
ARAŞTIRMA - Sinan OKUR, Fikriye Nur DANACI, Tarık TOTAN



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Umut Durumlarının İncelenmesi**  
..... **353-372**  
*Investigation of Hope Status of Parents with Children with Intellectual Disabilities*  
ARAŞTIRMA - Elmas SARIOĞLU, Olcay KULAKOĞLU
- Bibliyoterapi Konusunda Türkiye’de Yayınlanan Tezlerin Çeşitli Değişkenler ve Terapötik Kullanım Açısından İncelenmesi**..... **373-390**  
*Investigation of Theses Published in Turkey on Bibliotherapy in Terms of Various Variables and Therapeutic Use*  
DERLEME - Asiye DURSUN
- Üniversite Öğrencileri Örneğinde Toplumsal Cinsiyet Algısı ile Adil Dünya İnancı Arasındaki İlişkiler**  
..... **391-407**  
*Relationships Between Gender Perception and Just World Belief in The Sample of University Students*  
ARAŞTIRMA - Şeyma KAYA, Orhan KAYA, Muhammed Emin SOYDAN
- Psikolojik, Fiziksel ve Cinsel Flört Şiddetini Ölçmek: Beliren Yetişkinlerin Flört Şiddeti Yaşantıları**  
..... **408-432**  
*Psychological, Physical, and Sexual Dating Violence in Emerging Adulthood: Assessment and Prevalence*  
ARAŞTIRMA- Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ, Zeynep HATİPOĞLU SÜMER
- Liselilerde Patolojik İnternet Kullanımı ve İnternet Bağımlılığı**..... **433-447**  
*Pathological Internet Use and Internet Addiction in High School Students*  
ARAŞTIRMA - Hülya SİĞRİLİ
- Öğretmenlerin Gösterdikleri Psikolojik, Sosyal ve Fiziksel Şiddet Davranışları ve Sonuçları**..... **448-465**  
*Psychological, Social and Physical Bullying of Teacher’s Behaviors and Its Results*  
DERLEME - Sefa BULUT, Abdullah AKTAŞ
- Covid-19 Salgınında Okullarda Sağlık ve Güvenlik Stratejileri: Ülke Örnekleri**..... **466-481**  
*Health and Safety Strategies at Schools in the Covid-19 Outbreak: Country Examples*  
DERLEME - Aynur UYSAL TORAMAN, Ökkeş KISA

# Üniversite Öğrencilerinde Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Mükemmeliyetçilik ile Öz Duyarlılık Arasındaki İlişki\*

The Relationship Between Intolerance of Uncertainty, Perfectionism and Self-Compassion In University Students

Zehra BAŞCI<sup>[1]</sup> Zeynep HAMAMCI<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 06 Ocak 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 07 Haziran 2022

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 401 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin % 66.3' ünü (n=266) kadın, % 33.7'sini (n=135) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini ölçmek için Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ), mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçmek için Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ), öz duyarlılık düzeylerini ölçmek için ise Öz-Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, basit doğrusal korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında pozitif ilişki, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile öz duyarlılık düzeyleri arasında negatif ilişki, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öz duyarlılık düzeyleri arasında ise yine negatif ilişki bulunmuştur. Son olarak yapılan regresyon analizinde üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık düzeylerini belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri yordarken mükemmeliyetçilik düzeylerinin anlamlı şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik, öz duyarlılık

Received Date: 06 January 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 07 June 2022

In this study, it was aimed to examine the relationship between intolerance of uncertainty and perfectionism and self-sensitivity levels of university students. A total of 401 students studying at undergraduate and graduate levels participated in the study. 66.3% (n=266) of the university students participating in the research are female and 33.7% (n=135) are male students. The Uncertainty Intolerance Scale was used to measure the intolerance of uncertainty levels of university students, the Multidimensional Perfectionism Scale was used to measure their perfectionism level, and the Self-Compassion Scale was used to measure their self-sensitivity levels. In this research, simple linear correlation and multiple linear regression analysis were used to where analyze the data. Considering the findings obtained from the research, a positive relationship between the level of intolerance to uncertainty and perfectionism of university students, a negative relationship between their level of intolerance to uncertainty and their self-sensitivity, also negative relationship between perfectionism levels and self-sensitivity levels were detected. In the last regression analysis, it was concluded that while the level of intolerance of uncertainty predicted the self-compassion levels of university students, perfectionism levels did not significantly predict.

**Keywords:** intolerance of uncertainty, perfectionism, self-compassion

**Atıf Cite** Başcı, Z., & Hamamcı, Z. (2022). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık arasındaki ilişki. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 204-226. <https://doi.org/10.47793/hp.1048298>

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Uzman Psikolojik Danışman | Milli Eğitim Bakanlığı | Kocaeli | Türkiye | ORCID: 0000-0002-7830-7403 | zhrngns70@gmail.com

[2] Prof. Dr. | Gaziantep Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Gaziantep | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3678-9387

## GİRİŞ

Öz duyarlılık, “duyarlılık” kavramıyla ilişkili bir kavramdır. Duyarlılık, diğer insanların acılarını ve olumsuz duygularını önemsemeyi ve onlara karşı duyarlı olma eğilimini içerir (Neff ve Germer, 2013). Öz duyarlılık kavramı ise kişinin yetersizlik ve hatalarına karşı duyarlı ve anlayışlı olması, kendine nazik ve sevecen bir bakış açısıyla bakması ve yaşadığı olumsuz olayların hayatın bir parçası olduğunu kabullenmesi anlamına gelmektedir (Neff, 2003a).

Öz duyarlılık kavramı, birbirleri ile ilişkili altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir; öz yargılamaya karşı öz sevecenlik, izolasyona karşı paylaşımların bilincinde olma ve aşırı özdeşleşmeye karşı bilinçlilik. Öz sevecenlik, acı veren duygu ve düşünceler karşısında kişinin sert özeleştirme ve yargılama yerine kendisine anlayış ve nezaket göstermesidir (Neff, 2003b). Öz yargılama ise bireyin gerçekten zorlandığı durumlarla karşılaştığında kendisine sert ve kaba davranmasını ifade etmektedir (Akın vd., 2007). İzolasyon, hayatımızda bir şeyler ters gittiğinde hissettiğimiz hayal kırıklıklarının neden olduğu güçlü bir yalnızlık duygusu olarak ifade edilmektedir (Super, 2015). Paylaşımların bilincinde olmak ise bireyin kendisini diğerlerinden tecrit edilmiş veya kopuk olarak algılamadan acı çekmenin insan deneyimlerinin kaçınılmaz bir parçası olduğunu bilmesi ve hayal kırıklığı yaşamadan acılarıyla yüzleşebilmesini gerektirmektedir (Neely vd., 2009). Özdeşleşme, yaşanan olumsuz deneyimleri doğrudan yargılayarak getirdiği olumsuz duygularla sürüklenmeye ve işlevsiz kararlar almaya sebep olmaktadır. Bilinçlilik ise tarafsız bir uyanıklık durumudur. Düşünceler ve duygulara takılmadan, deneyimleri etiketlemeden adeta bir seyirci gibi gözlemleme sürecini oluşturmaktadır. Bu gözlem şu anda fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak gözlemlemeyi içerir (Gunaratana, 1993). Neff (2012) ise bilinçlilik kavramını düşünce ve duyguları bastırmadan ve inkar etmeden olduğu gibi gözlenmesini sağlayan, yargılayıcı olmayan alıcı bir zihinsel durum olarak tanımlamıştır.

Öz duyarlılık alan yazında yaşam doyumu, yüksek benlik saygısı, empati kurma yeteneği gibi bireylerin ruhsal iyi oluşumunu olumlu etkileyen özelliklerle ilişkilendirilmiştir (Kirkpatrick, 2005; Leary vd., 2007; Nazik ve Arslan, 2011; Tel ve Sarı, 2016). Aynı zamanda öz duyarlılığın depresyon, anksiyete gibi olumsuz ruh sağlığı kavramlarıyla negatif ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Barnard ve Curry, 2011; Neff, 2003a; Neff, 2003b). Bu bağlamda mükemmeliyetçilik de alan yazında öz duyarlılık ile olumsuz ilişkili bir kişilik özelliği olarak ele alınan kavramlardan biridir (Alaloğlu, 2020; Aydın ve Hiçdurmaz, 2017; Demircan, 2021; Ferrari vd., 2018; Mehr ve Adams, 2016; Stoeber vd., 2020; Turan, 2019).

Mükemmeliyetçilik, mükemmel olma ihtiyacı sonucu bireyin kendisi için gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirlemesi ve davranışlarını aşırı eleştirel değerlendirmesi eğilimi olarak tanımlanmıştır (Flett ve Hewitt, 2004; Frost vd., 1990). Mükemmeliyetçi kişi performansından hiçbir zaman memnun olmama ve her zaman kusursuz olmayı isteme

eğilimindedir (Başol ve Zabun, 2014). Alanyazında, mükemmeliyetçilik kavramının tanımlanması noktasında tek boyutlu, iki boyutlu ve çok boyutlu bakış açıları geliştirilmiştir. Burns (1999) mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bakış açısıyla ele almış ve gerçekçi olmayan, imkansız kişisel standartlar yaşamaya çalışmak olarak nitelendirmiştir. Mükemmelden daha az olmanın bu şekilde yaşayan kişiler için felaket anlamına geldiğini belirtmiştir. Bununla beraber bazı araştırmalarda mükemmeliyetçilik; uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik (Rice vd., 1998), mükemmeliyetçi çabalar ile mükemmeliyetçi kaygılar (Stoeber ve Otto, 2006), sağlıklı mükemmeliyetçilik ve işlevsiz mükemmeliyetçilik (Ablard ve Parker, 1997) gibi iki boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu çeşit ayrımında uyumlu/sağlıklı mükemmeliyetçilik kişinin kendisine gerçekçi, yüksek kişisel standartlar belirlemesiyle kendisine yönelik kusursuzluk çabasını içerir ve sağlıklı olarak değerlendirilir. Ancak uyumsuz/işlevsiz mükemmeliyetçilik hatalardan endişe duymayı, eleştirilme korkusunu, kişinin gerçek performansı ile beklentileri arasındaki uyumsuzluğu içerir ve sağlıksız olarak değerlendirilir (Ablard ve Parker, 1997; Stoeber ve Otto, 2006). Hewitt ve Flett' in (1991b) çok boyutlu yaklaşımında ise mükemmeliyetçilik üç boyutta ele alınmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin kendisine gerçekçi olmayan yüksek standartlar belirleyerek buna ulaşamadığında kendisini acımasızca eleştirmesi olarak tanımlanmıştır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin başkalarıyla ilgili gerçekçi olmayan standartlara sahip olması ve onların performansını katı şekilde eleştirmesiyle ifade edilmiştir. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ise kişinin başkalarının onayının önemli olduğuna dair inancı sonucu kendileri için yüksek standartlar koyup yine katı şekilde eleştirel davranmasıyla ilişkilidir.

Mükemmeliyetçilik, alanyazında aynı zamanda birçok psikolojik sorunla ilişkilendirilmiştir. Mükemmeliyetçiliğin günümüzde sık rastlanan; depresyon (Alim, 2018; Anthony ve Swinson, 2009; Azak, 2019; Rice ve Mirzadeh, 2000), kaygı (Borynack, 2003; Cesur, 2017; Santanello ve Gardner, 2006), düşük öz yeterlilik (Stewart ve Walker, 2014) ve OKB (OCCUG, 1997; Yorulmaz, 2002) gibi olumsuz ruh sağlığı kavramları ile ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Üniversite döneminde başkalarının kendini kabul derecesine oldukça önem veren, geleceğe yönelik kendinden ve çevresinden birçok beklentisi olan bireylerde mükemmeliyetçilik hayat kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu anlamda bir hata veya başarısızlık durumunda kendilerine karşı suçlayıcı ve sert tavır sergileyebileceklerdir. Mükemmeliyetçiliğin benlik üzerinde oluşturduğu olumsuz değerlendirme ise öğrencilerin kendilerine nazik ve şefkatli olmalarını engelleyerek, öz duyarlılık düzeylerinin düşmesine sebep olabilecektir. Mükemmeliyetçiliği ortaya çıkardığı etkiler ve alan yazındaki kavramlarla ilişkisi dikkate alındığında öz duyarlılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında, mükemmeliyetçilik dışında bireylerin öz duyarlılığını olumsuz etkilediği iddia edilen kavramlardan birisi de belirsizliğe tahammülsüz kavramı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. (Bayraktar, 2021; Deniz, 2021; Savaş, 2021; Tang, 2019; Uludağ, 2021). Bu kavram; belirsiz durumlara ve olaylara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak negatif tepki göstermeye olan yatkınlık olarak tanımlanmıştır (Dugas vd., 2004). Belirsizliğe karşı tahammülsüz olan insanlar, belirsiz durumları stresli, sinir bozucu ve endişeye yol açan durumlar olarak görmektedirler. Belirsiz durumların, olumsuz sonuçlanma durumunu gözlerinde büyütme, belirsiz olayları tehdit edici bir durum olarak görme ve bu durumlara ilişkin abartılı yorumlar yapma eğilimindedir. (Yook vd., 2010). Ayrıca belirsiz bir durum içerisine girdiklerinde problemleri çözme noktasındaki işlevselliklerinin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir (Dugas ve Buhr, 2002). Ele alınan bilgiler ışığında; belirsizlik halinde, tahammül düzeyi düşük olan bireylerin, belirsiz durumları kabullenme noktasında zorluk yaşayacakları ve bu durumun üstesinden gelmek için harcadıkları çabayı yeterli bulmayarak kendilerine karşı yargılayıcı olacakları ve öz duyarlı davranmayacakları düşünülmektedir. Bu durumda belirsizliğe tahammülsüzlüğün öz duyarlılıkla negatif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

Alan yazında; belirsizliğe tahammülsüzlüğün mükemmeliyetçilik kavramında olduğu gibi depresyon (Dugas vd., 2004; Belge, 2019), kaygı (Craske vd., 2009; Göç, 2017; Özkan, 2020; Sarı ve Dağ, 2009), öfke (Fracalanza vd., 2014) ve ruminasyon (Armutlu; 2019; Aydın ve Özcan, 2021) gibi bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyen faktörlerle ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu bilgilere ek olarak belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliğin pozitif ilişki içinde olduğunu vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Erol, 2020; Kothari, 2017; Saatçi, 2020). Mükemmeliyetçi bireyler yapılan bir hatanın olumsuz sonuçlarını abartarak bunun olmasından yüksek derecede endişe etmektedir. Yani kaygı ve korku, mükemmeliyetçi olmaktan ve felaket beklentisinden dolayı oluşmaktadır (Tuncer ve Acar, 2006). Belirsizliğe tahammül edemeyen ve gelecekteki belirsizlikleri tehdit olarak algılayan bireylerin, bu durumlardan korku duymaları (Yook vd., 2010) mükemmeliyetçi bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Verilen bilgiler ışığında bu iki kavramın pozitif ilişki içinde oldukları düşünülmektedir.

Son yıllarda alan yazında öz duyarlılığı inceleyen çalışmaların arttığı görülürken halen yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mükemmeliyetçilik, uzun süredir araştırmalara konu olan bir değişken olarak yer almaktadır. Öz duyarlılık ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yakın zamanda yapılmaya başlanmıştır (Alaloğlu, 2020; Aydın ve Hiçdurmaz, 2017; Demircan, 2021; Mehr ve Adams, 2016; Özyurt Uysal, 2019; Tezcan, 2015; Turan, 2019). Belirsizliğe tahammülsüzlük ise alan yazında yeni bir kavram olarak yer almaktadır. Bu yüzden belirsizliğe tahammülsüzlük ile öz duyarlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yeni yapılmaya başlandığı için sınırlı sayıdadır (Bayraktar, 2021; Deniz, 2021; Savaş, 2021; Tang, 2019; Uludağ, 2021). Belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliği inceleyen yine az sayıda araştırma bulunmaktadır (Erol, 2020; Kothari, 2017; Saatçi, 2020). Alan yazında değişkenlerin

ilişkisi üzerine sınırlı sayıda çalışma olmakla birlikte üç değişkenin beraber ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliğin öz duyarlılık üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu bilinmemektedir. Bu bağlamda belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öz duyarlılık, bireyin yetişme tarzı ve çevresel etkenler nedeniyle kendisine karşı kullanmadığı bir özellik olabilirken, bireyin öz duyarlı olmayı öğrenebileceği ve yaşantısal tecrübelerle ilerletilebileceği de düşünülmektedir. Bu bağlamda öz duyarlılık, bireylerin üniversite hayatının getirdiği değişiklikler, yeni sorumluluklar ve problemler karşısında kendilerine karşı daha anlayışlı olmasını sağlayacaktır. Yaşam zorluklarını, her bireyin karşılaşılabileceği bir durum olarak değerlendirebileceklerdir. Ayrıca öz duyarlılığın getirdiği bilinçlilik, öğrencilerin duygularını daha kontrollü yaşamalarını ve bu sayede problem çözme yetilerinin artmasını sağlayabilecektir.

Öz duyarlılık, bu çalışmada üniversite öğrencileri açısından incelenmiş olsa da özellikleri itibariyle bütün bireylerde olumlu katkı sağlayacak bir davranış olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda öz duyarlılığın incelenmesi farklı çalışma gruplarında veya daha geniş bölgelerde araştırılmasına ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda PDR alanında konuyla ilgili farkındalık geliştirecek, öz duyarlılık kazandıracak uygulamalı eğitimler ve danışma süreçleri planlanmasına yol açabilecektir. Bu sayede uzun vadede de olsa bireylerin toplum içinde öncelikle kendisine daha sonra çevresine değer vererek daha yargısız, nazik ve anlayışlı olmalarına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak kişinin kendisine duyarlılığı toplumsal duyarlılığı artıracaktır. Bu çalışmada öz duyarlılıkla negatif ilişkili olduğu düşünülen belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliğin ise gelecekleriyle ilgili sorumluluklar alan üniversite öğrencilerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliğin azaltılması yönünde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki uzmanlarca eğitim ve danışma süreçlerinin planlanmasına ışık tutabilecektir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe karşı tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin öz duyarlılıklarını nasıl yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öz duyarlılık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin, mükemmeliyetçilik ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri öz duyarlılık düzeylerini yordamakta mıdır?



## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılıkları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin farklı fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları bu üniversitede öğrenim gören 401 lisans ve yüksek lisans öğrencisine uygulanmıştır. Örneklem genişliğini artırmak amacıyla çalışmaya yüksek lisans öğrencileri de dahil edilmiştir. Aynı zamanda veri toplama sürecinde en ulaşılabilir olan gruplar üzerinden araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılan öğrencilerin yüzde % 66.3' ünün (n=266) kadın, % 33.7'sinin (n=135) erkek öğrenciler olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

**Öz Duyarlılık Ölçeği.** Neff (2003) tarafından geliştirilmiş bir ölçek olan kendini değerlendirme "Öz-Duyarlılık Ölçeği" 5'li likert tipi bir ölçek olup 26 maddeden oluşmaktadır. Öz Duyarlılık Ölçeğinde, bireyin her bir alt ölçekten elde ettiği puanların yüksek olması, bireyin ilgili alt ölçeğin değerlendirdiği özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek toplam bir öz-duyarlılık puanı da vermektedir. Elde edilen sonuca göre 1-2.5 puan aralığı düşük, 2.5-3.5 puan aralığı orta ve 3.5-5 puan aralığı yüksek seviyede öz-duyarlılığı göstermektedir. Öz Duyarlılık Ölçeğinin Türkçe' ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Akın, Akın ve Abacı (2007) gerçekleştirmişlerdir. Öz-Duyarlılık Ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %68'ini açıklayan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bunlar; öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise .72 ve .80 arasında değişiklik göstermiştir. Ölçeğin bu araştırma kapsamındaki güvenilirlik analizleri sonucu Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve 63 olarak bulunmuştur.

**Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.** Araştırmada mükemmeliyetçilik düzeyini belirlemek için, orijinali Hewitt ve Flett (1991) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Oral (1999) tarafından yapılan "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" kullanılmıştır. ÇBMÖ, 7'li likert tipi bir ölçektir ve 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki bir maddeden alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan 7' dir. Ölçekten alınabilecek toplam puan ise, 44 ile 308 arasında

değişmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puan, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin varlığına işaret etmektedir. Oral (1999), ÇMBÖ'nün güvenilirliğini, iç tutarlılık yönünden incelemiştir. Yapılan faktör analizinde %37'lik varyansa sahip üç faktör bulunmuştur. Bunlar kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliktir. Ölçek alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .73 v3 .91 arasında değişmiştir. Ayrıca Tuncer ve Acar (2006), ÇBMÖ'nün güvenilirlik çalışmalarını tekrar yaparak Cronbach Alpha değerlerini toplam mükemmeliyetçilik için 0.86, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için 0.86, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için 0.65 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik alt ölçeği için 0.78 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin bu araştırma kapsamındaki güvenilirlik analizleri sonucu Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve 0.79 olarak bulunmuştur.

**Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği.** Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği Freeston, Rheaume, Letarte, Dugas ve Ladouceur (1994) tarafından Fransızca olarak geliştirilip daha sonra İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçek 27 maddelik 5'li likert tipi bir ölçektir. Bir maddeden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5 olup tek taraflı olarak puanlanmaktadır. Ölçekten en az 26, en fazla ise 130 puan elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması belirsizliğe tahammülsüzlük özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir. Sarı ve Dağ (2009) tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasıyla birlikte geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği "belirsizlik stres verici ve üzücüdür", "belirsizlik ile ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri", "Geleceği bilmemek rahatsız edicidir" ve "belirsizlik eyleme geçmeyi engeller" şeklinde adlandırılan dört faktör ortaya çıkmıştır. Bu dört faktör toplam varyansın %51'ini açıklamıştır. BTÖ' nün elde edilen iç tutarlılık katsayısı (0.93) olarak hesaplanmış alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise .79 ve .88 arasında değişmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ise belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği Cronbach Alfa katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Verilerin toplanmasına yönelik uygulamalar 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerekli izinler alınarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde özellikle öğrencilerin ders saatlerini işgal eden uygulamalardan kaçınılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizi sürecinde ilk olarak değişkenlerin her bir alt boyutunda çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1' de sunulmuştur. Araştırma grubunun mükemmeliyetçilik, öz duyarlılık ve belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve belirsizliğe

tahammülsüzlük düzeylerinin, öz duyarlılıklarını ne derecede yordadığının anlaşılması için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

**Tablo 1**

*Ölçek alt boyutlarına ilişkin normallik dağılımları*

Ölçek-Alt Boyut	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Basıklık
Öz sevecenlik	0.30	0.12	-0.61	0.24
Öz yargılama	0.35	0.12	-0.22	0.24
Paylaşımların bilincinde olma	0.19	0.12	-0.55	0.24
İzolasyon	0.34	0.12	-0.39	0.24
Bilinçlilik	-0.10	0.12	-0.46	0.24
Aşırı özdeşleşme	0.32	0.12	-0.52	0.24
Öz Duyarlılık	-0.06	0.12	-0.01	0.24
BSÜ	-0.30	0.12	0.18	0.24
BOBD	0.34	0.12	-0.43	0.24
GBRE	-0.14	0.12	-0.58	0.24
BEGE	-0.16	0.12	-0.12	0.24
BTÖT	-0.01	0.12	0.07	0.24
KYM	-0.38	0.12	0.22	0.24
DYM	-0.01	0.12	0.05	0.24
SOM	0.01	0.12	0.21	0.24
ÇBMÖ	-0.12	0.12	0.32	0.24

(BSÜ: Belirsizlik stres verici ve üzücüdür; BOBD: Belirsizlik ile ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri; GBRE: geleceği bilmemek rahatsız edicidir; BEGE: Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller; BTÖT: Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplamı; KYM: Kendine yönelik mükemmeliyetçilik; DYM: Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik; SOM: Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik; ÇBMÖ: Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği toplamı)

### Etik Onay

Bu araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen üniversite öğrencilerine araştırmada kullanılan ölçekleri uygulamak üzere bir yükseköğretim kurumunun rektörlük makamından 28.06.2019 - 35716 tarih ve sayılı uygulama izni alınmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama yapılmadan önce araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek gönüllülük esasına göre ölçekler uygulanmıştır.

### BULGULAR

Bu araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik ve öz duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon değerlerinin gösterildiği Tablo 2 elde edilmiştir.

Tablo 2

Araştırma grubunun belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik ve öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik basit doğrusal korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>1-Öz-sevecenlik</b>	1														
<b>2-Öz-yargılama</b>	-.570**	1													
<b>3-Pay. Bil. Olma</b>	.590**	-.311**	1												
<b>4-İzolasyon</b>	-.395**	.689**	-.253**	1											
<b>5-Bilinçlilik</b>	.721**	-.445**	.585**	-.369**	1										
<b>6-A. özdeşleşme</b>	-.489**	.675**	-.319**	.698**	-.514**	1									
<b>7-Öz-Duyarlılık</b>	.807**	-.806**	.656**	-.748**	.780**	-.812**	1								
<b>8-BSÜ</b>	-.252**	.449**	-0.06	.460**	-.186**	.443**	-.407***	1							
<b>9-BOBD</b>	-.266**	.517**	-.142**	.555**	-.201**	.494**	-.479***	.613**	1						
<b>10-GBRE</b>	-.219**	.382**	-.061	.346**	-.135**	.342**	-.326***	.636**	.528**	1					
<b>11-BEGE</b>	-.237**	.369**	-.086	.413**	-.178**	.389**	-.367***	.678**	.589**	.471**	1				
<b>12-BTÖT</b>	-.294**	.527**	-.106*	.546**	-.213**	.512**	-.484***	.903**	.845**	.767**	.791**	1			
<b>13-KYM</b>	.004	.180**	.029	.234**	.08	.135**	-.101*	.260**	.216**	.290**	.165**	.282**	1		
<b>14-DYM</b>	.07	.032	.085	.05	.056	.025	.020	-.004	.025	.008	.022	.013	-.137**	1	
<b>15-SOM</b>	-.078	.306**	.027	.327**	.033	.216**	-.194**	.327**	.411**	.315**	.280**	.408**	.543**	.126*	1
<b>16-ÇBMÖ</b>	-.013	.261**	.06	.310**	.084	.190**	-.143**	.308**	.329**	.325**	.237**	.364**	.821**	.323**	.833**

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-üçlü). \* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-üçlü).

Tablo 2 incelendiğinde, öz-duyarlılık ölçeği alt boyutları olan öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplam puanı arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutları ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplam puanı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-duyarlılık ölçeği alt boyutları olan öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği toplam puanı arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilirken, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öz duyarlılık ölçeği alt boyutlarından öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği toplam puanı arasında, pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği alt boyutları olan BSÜ, BOBD, GBRE ve BEGE ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından KYM ve SOM ile pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği alt boyutları olan BSÜ, BOBD, GBRE ve BEGE ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından DYM ile de pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ölçeklerin toplam puanlarının kendi aralarındaki ilişki düzeyi incelendiğinde ise Öz-duyarlılık ölçeği ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği arasında ( $r=-0,484$ ) negatif ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz duyarlılık ölçeği ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği arasında ( $r=-0,143$ ) yine negatif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği arasında ( $r=0,364$ ) ise pozitif, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öz-duyarlılık ölçeğinin, tahminine ilişkin olarak oluşturulan aşamalı regresyon analizinde birinci aşamada belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği alt boyutları (BSÜ, BOBD, GBRE, GEGE) dahil edilmiş, ikinci aşamada ise belirsizliğe tahammülsüzlük alt boyutlarıyla beraber çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları (KYM, DYM, SOM) bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3' de paylaşılmıştır.

### Tablo 3

*Araştırma grubunun öz duyarlılık düzeyini belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin yordayıp yordamadığına ilişkin aşamalı regresyon sonuçları*

Modeller	Değişkenler	B	Ss	$\beta$	T	p
1	Sabit	4.617	.136		34.011	.000
	BSÜ	-.122	.061	-.139	-1.992	.047*
	BOBD	-.300	.051	-.345	-5.841	.000*
	GBRE	-.021	.040	-.030	-.512	.609
	BEGE	-.045	.049	-.056	-.909	.364
2	Sabit	4.396	.257		17.108	.000
	BSÜ	-.125	.062	-.142	-2.022	.044*
	BOBD	-.303	.053	-.348	-5.668	.000*

<b>GBRE</b>	-0.26	.041	-.037	-.628	.530
<b>BEGE</b>	-.044	.049	-.056	-.893	.372
<b>KYM</b>	.032	.048	.036	.662	.508
<b>DYM</b>	.027	.036	.035	.763	.446
<b>SOM</b>	-.001	.053	-.001	-.017	.987

(**BSÜ**: Belirsizlik stres verici ve üzücüdür; **BOBD**: Belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri; **GBRE**: Geleceği bilmemek rahatsız edicidir; **BEGE**: Belirsizlik eyleme geçmeyi engeller; **KYM**: Kendine yönelik mükemmeliyetçilik; **DYM**: Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik; **SOM**: Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik))

Tablo 3 incelendiğinde, her iki aşamada bütün alt ölçekler içerisinde yalnızca belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin, belirsizlik stres verici ve üzücüdür (BSÜ) ve belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri (BOBD) alt ölçeklerinin, her iki aşamada analize katkıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ÇBMÖ alt boyutlarının hiçbirinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir katkı bulunamamıştır. Analiz sonucunda bağımsız değişkenlerden elde edilen beta değerleri incelendiğinde öz duyarlılık ölçeğinin yordanmasında belirsizlikle ilgili olumsuz benlik değerlendirmeleri (BOBD)'nin etkisi en fazla olurken, belirsizlik stres verici ve üzücüdür (BSÜ)'ün etkisinin en az olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre;

$$\text{öz} - \text{duyarlılık} = 4,396 - 0,125 * \text{BSÜ} - 0,303 * \text{BOBD}$$

olarak hesaplanabilir.

#### Tablo 4

*Araştırma grubunun öz duyarlılık düzeylerini belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizi anlamlılık sonuçları*

Modeller	F	p (Model)	R	R <sup>2</sup>	F değişimi	p (Değişim)
1	33.316	.000*	.502	.252	.827	.364
2	19.094	.000*	.504	.254	.000	.987

Tablo 4 incelendiğinde,  $p(\text{model}) < 0.05$  olduğundan dolayı her aşamada eklenen bağımsız değişkenlerin blok olarak yordama derecesinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak ikinci aşamaya geçildiğinde çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin eklenmesiyle oluşan yordama derecesi değişiminin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Her bir aşamada bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını açıkladığını ifade eden ( $R^2$ ) değerleri incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği genelinin öz duyarlılığı tek başına yüzde 25.2 oranında açıkladığı görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin, öz duyarlılık düzeylerinin hangi kavramlarla ilişkili olduğunu anlamak öz duyarlılığın kazandırılmasında önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık

düzeyleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık ile belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arasında negatif ilişki bulunduğu görülmektedir. Alanyazında, bu araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bayraktar, 2021; Deniz, 2021; Savaş, 2021; Tang, 2019; Uludağ, 2021). Araştırmada alt boyutlara inildiğinde, öz-duyarlılık ölçeği olumlu alt boyutları olan öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplam puanı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Savaş (2021) çalışmasında öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları ile belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği toplam puanı arasında negatif ilişki elde etmiştir. Bu çalışmada öz duyarlılık ölçeği; olumsuz alt boyutları öz yargılama, izolasyon ve özdeşleşme ile belirsizliğe tahammülsüzlük toplam puanı arasındaki ilişkilere bakıldığında ise pozitif ilişki elde edilmiştir. Öz duyarlılık ölçeği toplam puanı hesaplanırken, olumsuz alt boyutlar ters çevrilerek işleme alındığı için ve öz duyarlılık kavramı olumlu bir özellik olarak görüldüğünden dolayı genel öz duyarlılığın belirsizliğe tahammülsüzlük ile negatif ilişki içinde olması beklenen bir sonuç olmuştur. Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi yüksek bireyler, belirsiz durumları rahatsız edici bularak kaçmaya çalışmaktadırlar (Yook vd., 2010). Bunun sebebi yaşamlarında olan ve olması muhtemel olumsuz ihtimallerle yüzleşmek istememelerinden kaynaklanabilir. Ancak belirsizliğin kendisi bile üzerlerinde olumsuz duygular oluşturduğundan ve belirsizlikler sürdüğü sürece endişe ve stres yaşadıklarından (Dugas vd., 1997) olumsuz duygularla özdeşleşebilirler. Bu durum problemler, onların getirdiği duygularla bilinçli olarak yüzleşmelerini engelleyip öz duyarlılıklarını düşürebilir. Belirsizliğe tahammülsüz bireyler, belirsizliğin getirdiği sorunları çözmede kendilerini yetersiz algılayarak olumsuz değerlendirmelerde bulunmaktadırlar (Ryzewich, 2007). Aynı şekilde öz duyarlılık düzeyi düşük bireylerin de sorunlar karşısında kendilerine karşı sert ve acımasız eleştirilerde buldukları bilinmektedir (Nolen-Hoeksema, 1991). Ayrıca bireyler, belirsiz durumların sonuçları hakkında bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu kabul ettiklerinde olayların olumsuz sonuçlanma ihtimallerini gerçekçi düşünebilirler ve deneyimlere daha açık hale gelebilirler. Böylece kendi yaşantılarını olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla bir bütün kabul ederek daha öz duyarlı olabilirler. Bireylerin öz duyarlılık düzeyleri arttığında, sorunlar karşısında yalnız olmadıklarını bilerek ortak paylaşım geliştirebilecekleri için (Neff, 2003b) belirsizliği de herkesin yaşadığı doğal bir hayat olgusu olarak kabul edebilirler. Böylece belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri azalabilir. Verilen bilgilerden hareketle öz duyarlılık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında negatif ilişki elde edilmiş olması açıklanabilmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin; mükemmeliyetçilik ve öz duyarlılık ölçeği toplam puanları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Alan yazında benzer şekilde öz duyarlılık ile mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişki olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Alaloğlu, 2020; Aydın ve Hiçdurmaz, 2017; Demircan, 2021; Ferrari vd., 2018; Mehr ve Adams, 2016; Stoeber vd., 2020; Turan, 2019). Araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak çalışmalarında, öz duyarlılık ile mükemmeliyetçilik ölçeği toplam puanları arasında pozitif ilişki olduğu bulgusunu elde eden araştırmalar da bulunmaktadır (Özyurt Uysal, 2019; Tezcan, 2015). Öz duyarlılık ölçeği, olumlu ve olumsuz alt boyutları olan bir ölçektir. Toplam puanı hesaplanırken olumsuz alt boyutlar ters kodlanarak hesaplanmaktadır. Bu anlamda öz duyarlılık, toplam puanının pozitif bir değişken olarak mükemmeliyetçilikle negatif ilişkili olması beklenen bir sonuç olmuştur. Bu araştırmada, öz duyarlılık olumsuz alt ölçekleri; öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği toplam puanı arasında pozitif bir ilişki elde edilmiştir. Araştırma bulgusuyla paralel bulgular elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Alaloğlu, 2020; Özyurt Uysal, 2019; Tezcan, 2015). Öz-duyarlılık; olumlu alt boyutları öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği toplam puanı arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma bulgusuna paralel olarak Tezcan (2015) da araştırmasında aynı bulguyu elde etmiştir. Verilen bilgilerden hareketle çalışmaların genelinde bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler, hata veya başarısızlıklar karşısında her zaman için kendilerine sert ve acımasız eleştirilerde bulunmaktadırlar (Flett vd., 2003). Bu durum sorunlar karşısında kendilerine anlayışlı ve şefkatli olmalarını engelleyerek sürekli yargılayıcı bir tutum göstermelerine neden olarak öz duyarlılıklarını azaltabilir. Ayrıca mükemmeliyetçi bireylerin yaşamlarında, her şeyin kusursuz olmasını istemeleri zaman zaman herkesin olumsuzluklarla karşılaşabileceği gerçeğini yadsımlarına neden olabilir. Bu durumda bir hata yaptıklarında ve olumsuzlukla karşılaştıklarında kendilerini suçlayıp yalnız (izole) hissedebilirler. Dolayısıyla insanlarla ortak paylaşım geliştiremeyebilirler. Mükemmeliyetçi bireyler, olumsuz duyguları yaşama konusunda da mükemmeliyetçi davranışlar içine girebilir. Yalnızca mutlu olmak veya tamamen iyi hissetmek üzerine hedefler koyabilirler. Bu tutum ise her duyguyu gerektiği kadar deneyimlemelerini engelleyebilir. Bu yüzden herhangi bir olumsuzlukla karşılaştıklarında olumsuz duygulardan kaçınmak için bastırmalarına veyahut inkar etmelerine yol açabilir. Bu durum olumsuzluklarla bilinçli şekilde yüzleşmelerini engelleyebilir ve öz duyarlı olamayabilirler. Benzer şekilde mükemmeliyetçilik düzeyinin azalması, bireylerin başarı ve hatalarıyla kendilerini bir bütün olarak kabul etmelerini, dolayısıyla daha az olumsuz yargıda bulunarak kendilerine daha anlayışlı olmalarını sağlayabilir. Bireylerin kendisi dışında diğerlerine karşı mükemmeliyetçi beklentilerin azalması ise bireyin çevresine de daha anlayışlı olmasını



sağlayabilir. Bu durumda bireyler diğerlerinin de karşılaştığı benzer sorunları daha kolay fark ederek ortak paylaşım geliştirilebilirler. Dolayısıyla öz duyarlı olabilirler. Verilen bilgilerden hareketle öz duyarlılık ve mükemmeliyetçiliğin negatif ilişki içinde olması açıklanabilmektedir.

Belirsizliğe tahammülsüzlük ile çok boyutlu mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki incelendiğinde, araştırma grubunun mükemmeliyetçilik ve belirsizliğe tahammülsüzlük seviyeleri pozitif ve orta derecede ilişkili bulunmuştur. Alanyazında araştırma bulgularına paralel olarak mükemmeliyetçilik ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif ilişki elde eden çalışmalara rastlanmıştır (Erol, 2020; Kothari, 2017; Saatçi, 2020). Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireyler, her alanda kusursuzluğu hedefledikleri için bunu engelleyebilecek her ihtimali değerlendirmeye ihtiyaç duyabilirler. Bu durumda mükemmeliyetçi bireylerin, yüksek bir kontrol etme ihtiyacı duyduğu düşünülebilir. Kırıl (2012) konuyla ilgili olarak mükemmeliyetçilik ile kontrol odaklılığı arasında pozitif ilişkiler elde etmiştir. Belirsiz durumlar ise çoğu zaman üzerinde kontrol sahibi olamadığımız olgular olduğu için mükemmeliyetçi bireylerin zorlandığı durumlar olacaktır. Bu bağlamda da mükemmeliyetçi bireylerin, belirsizliğe tahammülsüz davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Aynı zamanda belirsizliğe toleransı düşük bireylerin, belirsizliğin olumsuz sonuçlanma durumunu çok abartarak tehdit olarak algılamaları olumsuz olasılıkları kabul edilemez görmelerinden kaynaklanmaktadır (Dugas vd., 1997). Benzer şekilde mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine katı standartlar belirleyerek, başarısızlığı önleme çabası içerisine girmektedirler (Hewitt & Flett, 1991b). Bu bağlamda beklentilerinin dışında oluşabilecek olumsuz ihtimalleri kabul etmeyerek belirsizliğe tahammülsüz davrandıkları düşünülebilir. Sonuç olarak; alan yazında iki değişken arasındaki ilişkilere dair sonuçlar ve öne sürülen fikirlerden hareketle mükemmeliyetçilik ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif ilişki elde edilmiş olması açıklanabilmektedir.

Öz-duyarlılık ölçeğinin tahmin edilmesine ilişkin oluşturulan aşamalı regresyon analizi incelendiğinde, belirsizliğe tahammülsüzlük alt ölçeklerinden “Belirsizlik Stresli ve Üzücüdür” ile “Belirsizliğe ilişkin Olumsuz Benlik Değerlendirmeleri” alt boyutlarının öz duyarlılığı anlamlı şekilde yordadığı sonucu elde edilmiştir. Alan yazında; belirsizliğe tahammülsüzlüğün, öz duyarlılığı yordama ilişkisine dair çalışmalara rastlanamamıştır. Ancak belirsizliğe tahammülsüzlüğün öz duyarlılığı yordamasına ilişkin bir çalışmaya rastlanmıştır (Tang, 2019). Bu bağlamda alan yazında yeterli çalışma bulunmamakla birlikte iki değişken arasındaki negatif ilişkiyi desteklemektedir. Belirsizliğe tahammülsüz bireyler, belirsizliğin getirdiği yetersiz bilgiyi olumsuz olayın olasılığının artması olarak yorumlamaktadırlar (Ryzewich, 2017). Bu durum belirsizliği stresli ve üzücü bir durum olarak görmelerine neden olmaktadır. Belirsizliğin yarattığı stres ve kaygı, sorun karşısında problem çözme becerilerini yetersiz algılamalarına ve belirsizliği kontrol edemeyecekleri için olumsuz benlik değerlendirmelerinde bulunmalarına neden

olmaktadır (Dugas vd., 1997). Bu açıdan bakıldığında, bireylerin belirsizliğin çözümsüzlüğü karşısında kendisini sorumlu tutarak öz duyarlılık gösteremeyeceği düşünülebilir. Aynı zamanda hayatta her zaman belirsizlik olacağı düşünülürse, belirsizliğin stresli ve üzücü olarak değerlendirilmesi bundan sürekli kaçınmalarına neden olabilecektir. Bu durum yaşamlarını olumlu ve olumsuz duyguların eşlik ettiği tüm yönleriyle kabul etmelerini zorlaştırarak öz duyarlı olmalarını engelleyebilecektir. Ele alınan bilgiler ışığında, belirsizliğe tahammülsüzlüğün öz duyarlılığı yordamasına ilişkin araştırma bulgusu açıklanabilmektedir.

Öz duyarlılığın, mükemmeliyetçilik tarafından yordama ilişkisi incelendiğinde ise çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile öz duyarlılık arasında negatif ve düşük düzeyde bir yordama ilişkisi olduğu halde anlamlı bulunmamıştır. Yani bireylerin, mükemmeliyetçilik düzeyleri öz duyarlılıkları ile ilişkili görünse de aralarında düşük düzeyde ilişki olması öz duyarlılığı açıklamaya yeterli olmamış olabilir. Alan yazında iki değişkenin yordama ilişkisine dair bir araştırmaya rastlanamamıştır. Mükemmeliyetçilik alan yazında genellikle olumsuz ve tek boyutlu ele alınmakla birlikte mükemmeliyetçilikle ilgili tanımlamalara olumlu yönleri olabileceği de eklenmiştir (Slaney ve Ashby, 1996). Aynı zamanda Stoeber ve Otto (2006)'da mükemmeliyetçiliği olumlu ve olumsuz yönleriyle ayırmışlardır. Buradaki ayırmada kusursuzluk için çabalama ve yüksek standartlar belirleyerek başarıya odaklanmak sağlıklı olarak nitelerken, yüksek standartlar sonucu oluşabilecek hatalardan sürekli olarak kaygı duyarak suçlanacağını düşünme ve gerçek potansiyel ile beklenen potansiyel arasında uyumsuzluk olması ise sağlıksız olarak nitelendirilmiştir. Bireylerde, birinin olabileceği gibi ikisinin aynı anda bulunabileceğini de belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri artarken mükemmeliyetçi kaygılara sahip olmayan öğrencilerin de olması aynı zamanda bir miktar öz duyarlı davranış göstermelerine sebep olabilecektir. Bundan dolayı anlamlı bir yordama ilişkisi elde edilmemiş olabilir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin, demografik özelliklerinin çalışmanın değişkenleri üzerindeki etkisi ele alınmamıştır. Dolayısıyla araştırma grubunun öz duyarlılık, mükemmeliyetçilik veya belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini doğrudan etkileyebilecek yaş, aile yanında yaşayıp yaşamama, algılanan anne-baba tutumları, ekonomik durum gibi bazı demografik değişkenlerin gelecekte yürütülecek çalışmalara eklenmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada veri analizi kısmında; belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik ve öz duyarlılık arasındaki ilişkiler basit doğrusal korelasyon ve aşamalı regresyon analizi ile incelenmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük ve mükemmeliyetçiliğin öz duyarlılık üzerindeki etkisi belirtilmek istenmiştir. Fakat, elde edilen bulgular bir neden sonuç ilişkisi vermediği gibi öz duyarlılığı etkileyen farklı değişkenler de olabilecektir. Bu nedenle, gelecekte yürütülecek

çalışmalarda öz duyarlılığı etkilediği düşünülen farklı değişkenlerin de araştırılması ve neden sonuç ilişkisine dair kanıtlar sunacak analizlerin kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada mevcut çalışma grubunun (n=266) kadın ve (n=135) erkek olmak üzere kolay örnekleme yöntemiyle seçilmesi sebebiyle bulguların genellenebilirliği bu çalışmaya katılanlar ile sınırlıdır. Bu yüzden farklı örneklem ve örnekleme yöntemleriyle de değişkenlerin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca çalışmada, cinsiyet oranının dengeli olmaması çalışma sonuçlarını etkileyebilen bir faktör olabilir. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda değişkenlerin birbirine yakın sayıda kadın ve erkek katılımcılardan seçilen örneklemelerde çalışılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Parker, W.D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-666. <https://doi.org/10.1023/A:1022392524554>
- Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 01-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7805/102335>
- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Alim, E. (2028). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Anthony M. M., & Swinson R. P. (2009). *When perfect isn't good enough*. New Harbinger Publications, Inc.
- Armutlu, İ. (2019). *Belirsizliğe tahammülsüzlük, dürtüsellik, ruminasyon ve genel erteleme eğiliminin psikolojik belirtiler ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Aydın, D., & Hiçdurmaz, A. A. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin öz-duyarlık ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2), 86-94. <https://doi.org/10.14744/phd.2017.40469>
- Azak, C. (2019). *Genç erişkinlerde mükemmeliyetçilik ile depresyon, anksiyete ve erteleme davranışı ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-Compassion: Conceptualizations, correlates and interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 63-87. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1980>
- Bayraktar, M. (2021). *Öğretmenlerde öz şefkat, belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Belge, J. (2019). *Bir grup yetişkinde depresif semptomlar, anksiyete semptomları ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Borynack, Z. A. (2003). *Contextual influences in the relationship of perfectionism and anxiety: a multidimensional perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oklahoma.
- Burns, D. D. (1999). *Feeling good: The new mod therapy*. A Division of Penguin Books Usa Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (28. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Cesur, C. (2017). *Bir grup çalışan yetişkinde kaygı düzeyi, mükemmeliyetçilik ve öfke arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., & Zinbarg, R. E. (2009). What is an anxiety disorder. *Depression And Anxiety*, 26, 1066-1085. <https://doi.org/DOI.10.1002/da.20633>
- Demircan, G. (2021). *Psikolojik danışmanların stresle başa çıkma tarzları, mükemmeliyetçilik ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Deniz, M. E. (2021). Self-compassion, intolerance of uncertainty, fear of COVID-19, and well-being: A serial mediation investigation. *Personality and Individual Differences*, 177, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110824>
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., & Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research*, 21(6), 593-606. <https://doi.org/10.1023/A:1021890322153>
- Dugas, K., & Buhr, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931-945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)
- Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances In Research And Practice* (p. 143-163). The Guilford Press.
- Dugas, M. J., Schwartz, A., & Francis, K. (2004). Intolerance of uncertainty, worry, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(6), 835-842. <https://doi.org/10.1007/s10608-004-0669-0>
- Erol, S. (2020). *Beliren yetişkinlerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile kişilerarası duyarlılık ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., Ciarrochi, J. (2018) Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PLOS ONE*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192022>
- Flett, G., & L. Hewitt, P. L. (2004). The cognitive and treatment aspects of perfectionism: introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 233-240. <https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000047309.82574.fa>
- Fracalanza, K., Koerner, N., Deschenes, S. S., & Dugas, M. J. (2014). Intolerance of uncertainty mediates the relation between generalized anxiety disorder symptoms and anger. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(2), 122-132. <https://doi.org/10.1080/16506073.2014.888754>
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry. *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90048-5)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy And Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gunaratana, V. H. (1993). *"Sati", in mindfulness in plain english*. Wisdom Publications.
- Göç, E. (2017). *Sürekli kaygının yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi ile yaşam doyumunun araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.1.98>
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two-chair intervention* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin.

- Kothari, R. (2017). *Guided Internet-based cognitive behavioural therapy for perfectionism, and its impact on self-esteem and intolerance of uncertainty: a randomised controlled trial* [Unpublished doctoral dissertation]. University College London.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (5), 887-904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Mehr, K. E., & Adams, A. C. (2016). Self-Compassion as a mediator of maladaptive perfectionism and depressive symptoms in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(2), 132-145. <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1140991>
- Nazik, E., & Arslan, S. (2011), Hemşirelik öğrencilerinin empatik becerileri ile öz duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 69-75.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motiv Emot*, 33, 88-97. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9119-8>
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102. <https://doi.org/10.1080/15298860390129863>
- Neff, K. (2003b). The Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Neff, K. D. (2012). *The science of self-compassion*. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79-92). Guilford Press.
- Neff, K., & Germer, C. K. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 69(8), 856-867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Nolen-Hoeksema, S.(1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Anormal Psychology*, 100(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Obsessive Compulsive Cognitions Working Group. (1997). Cognitive assessment of obsessive compulsive disorder. *Behavior Research Therapy*, 35(7), 667-681. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00017-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00017-X)
- Oral, M. (1999). *The relationship between dimensions of perfectionism, stressful life events and depressive symptoms in university students "test of diathesisstress model of depression* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özcan, B. E., & Aydın, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde sağlık çalışanlarında belirsizliğe tahammülsüzlük, ruminatif düşünme biçimi ve psikolojik sağlık düzeyleri. *Cukurova Medical Journal*, 46(3), 1191-1200. <https://doi.org/10.17826/cumj.925771>
- Özkan, S. (2020). *Belirsizliğe tahammülsüzlük ve sürekli kaygı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özyurt Uysal, Y. A. (2019). *Öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve öz-duyarlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.304>
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238-250. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.47.2.238>

- Ryzewicz, L. (2007). *Behavioral manifestations of worry in test anxiety and intolerance of uncertainty: a laboratory investigation of attention bias with a university population* [Unpublished doctoral dissertation]. Long Island University.
- Saatçi, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik dayanıklılığın kendini engelleme üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Santanello, A. W., & Gardner, F.L. (2006). The role of experiential avoidance in the relationship between maladaptive perfectionism and worry. *Cognitive Therapy and Research*, 30(3), 319-332. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9000-6>
- Sarı, S. ve Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 261-270.
- Savaş, E. (2021). *Pandemi sürecinde yetişkinlerin öz şefkat ve duygu düzenleme becerilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ve psikolojik semptomları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kent Üniversitesi.
- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74, 75-80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x>
- Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality And Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. <https://www.researchgate.net/publication/6598664>
- Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 154, 109708. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708>
- Super, A. (2015). *A year of self-compassion: finding care, connection and calm in our challenging times*. Matador.
- Tang, W. (2019). Resilience and self-compassion related with achievement emotions, test anxiety, intolerance of uncertainty and academic achievement. *Psychological Studies*, 64, 92-102.
- Tel, F. D., & Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 292-304. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182922>
- Tezcan, H. (2015). *Rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerinin öz duyarlılıkları ile mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tuncer, B. ve Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 1-15.
- Turan, K. (2019). *Mükemmeliyetçilik ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide öz duyarlılık faktörünün aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Uludağ, G. (2021). *Psikolojik esnekliğin belirsizliğe tahammülsüzlüğü yordamasında öz şefkat ve baş etme stratejilerinin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yook, K., Kim, K. H., Suh, S. Y., & Lee, K. S. (2010). Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalized anxiety disorder. *In Journal of Anxiety Disorders*, 24(6), 623-628. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.04.003>

Yorulmaz, O. (2002). *Responsibility and perfectionism as predictors obsessive-compulsive syptomatology: A test of cognitive model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Self-compassion is a term associated with the notion of "compassion". Compassion includes the tendency to care about other people's sufferings and negative feelings and to be sensitive to them (Neff and Germer, 2013). Meanwhile, the concept of self-compassion signifies being sensitive and understanding towards one's inadequacies and faults, looking at oneself with a kind and compassionate attitude, and accepting that adverse events are a part of life (Neff, 2003a). In the literature, self-compassion has been associated with features that favorably impact the mental well-being of individuals such as life satisfaction, high self-esteem, and the ability to empathize. (Kirkpatrick, 2005; Leary et al., 2007; Nazik & Arslan, 2011; Tel & Sarı, 2016). In terms of gaining self-compassion for individuals as a positive characteristic, it is of great importance to investigate the factors that impact self-compassion. Within this regard, in the literature, the perfectionist personality trait is also one of the factors that are claimed to be adversely affected self-compassion (Alaloğlu, 2020; Aydın & Hitchdurmaz, 2017; Demircan, 2021; Ferrari et al., 2018; Mehr & Adams, 2016; Turan, 2019; Stoeber et al., 2020). Perfectionism is described as the tendency of individuals to set unrealistically high standards for themselves and to be excessively critical of their behavior, as a result of feeling the need to be perfect (Flett and Hewitt, 2004; Frost et al., 1990). In addition to perfectionism, one of the concepts in the literature that has been suggested to negatively affect the self-compassion of individuals is intolerance of uncertainty (Bayraktar, 2021; Deniz, 2021; Savaş, 2021; Tang, 2019; Uludağ, 2021). This concept has been defined as the tendency to show negative emotional, cognitive, and behavioral reactions to uncertain situations and events (Dugas et al., 2004). In this study, it is expected that a negative correlation will be found between perfectionism and intolerance to uncertainty, which is associated with negative mental health concepts in the literature (Antony and Swinson, 2009; Azak, 2019; Borynack et al., 2003; Craske et al., 2009; Dugas et al., 2004; Fracalanza et al., 2014; Kothari, 2017; Özkan, 2020; Santanello & Gardner, 2006), and self-compassion. Within this context, elucidating the effects of perfectionism and intolerance of uncertainty on self-conception will contribute to theoretical and applied studies on these variables and will trigger the investigation of different variables related to self-conception.

### Method

In the study, Pearson Product-Moment Correlation Analysis was conducted to identify the relationship between university students' levels of perfectionism, self-conception, and intolerance to uncertainty. Besides, the multiple linear regression analysis was conducted to determine to what extent students' levels of perfectionism and intolerance to uncertainty predicted their self-compassion.

## Results

Upon analyzing the results of the research, a negative and moderate statistically significant correlation was found between the Self-Compassion Scale and The Intolerance of Uncertainty Scale ( $r=-0.484$ ). Moreover, a negative and low-level statistically significant correlation was found between the Self-Compassion Scale and the Multidimensional Perfectionism Scale ( $r=-0.143$ ). A positive and moderately statistically significant correlation was determined between the Intolerance of Uncertainty Scale and the Multidimensional Perfectionism Scale ( $r=0.364$ ). In addition to that, the contributions of the Uncertainty Intolerance Scale's Uncertainty Is Stressful and Sad (USS) and Uncertainty-Related Negative Self-Evaluations (URNSE) subscales in the prediction of the Self-Compassion Scale were found to be significant. However, no significant contribution from the Multidimensional Perfectionism Scale was found.

## Discussion & Conclusion

When the results of the study are examined, it is noticed that university students' self-compassion levels are negatively correlated with intolerance to uncertainty levels. Some studies in the literature support the finding of the research (Bayraktar, 2021; Deniz, 2021; Tang, 2019; Savaş, 2021; Uludağ, 2021). In the study, a negative correlation was found between the university students' total scores on the perfectionism and self-compassion scale. Likewise, some studies in the literature have revealed a negative correlation between self-compassion and perfectionism (Alaloğlu, 2020; Aydın & Hicdurmaz, 2017; Demircan, 2021; Ferrari et al., 2018; Mehr & Adams, 2016; Stoeber et al., 2020; Turan, 2019). Unlike the results obtained in the research, some studies have found a positive correlation between self-compassion and perfectionism scale total scores (Özyurt Uysal, 2019; Tezcan, 2015). In the study, it was found that intolerance to uncertainty was positively correlated with perfectionism. There are studies in the literature that found the same finding (Erol, 2020; Kothari, 2017; Saatçi, 2020). In this study, it has been revealed that intolerance to uncertainty significantly predicted self-compassion. Upon reviewing the literature, it is seen that there is a limited number of studies on the subject. Yet, a study was found in which self-compassion predicted intolerance to uncertainty negatively (Tang, 2019). Individuals, intolerant of uncertainty perceive their problem-solving skills as inadequate in the face of uncertainty and have negative self-assessment since they cannot control uncertainty (Dugas et al., 1997). From this point of view, it can be considered that individuals cannot show self-compassion by holding themselves responsible for the insolvency of uncertainty. Furthermore, given that there will always be uncertainty in life, assessing uncertainty as stressful and depressing might cause them to avoid it constantly. This, in turn, will make it difficult for them to accept all aspects of their life accompanied by positive and negative emotions and may prevent them from being self-compassionate. In the light of the information discussed, it is suggested that intolerance to uncertainty predicts self-compassion.

# Covid-19 Salgın Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarında Travma Sonrası Büyüme: Bilinçli Farkındalık ve Acının Dönüştürücü Gücünün Rolü\*

Post-Traumatic Growth Among School Counselors During the Covid19 Pandemic: The Role of Mindfulness and Transforming Power of Suffering

Ahmet UĞUR<sup>[1]</sup> Tuğba SARI<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 18 Şubat 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 16 Haziran 2022

Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgın döneminde okul psikolojik danışmanlarında bilinçli farkındalık ile acının dönüştürücü gücünün travma sonrası büyümenin anlamlı yordayıcıları olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme puanlarının çocukluk döneminde travma yaşama durumu ve hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacıların hazırladığı online ölçek formlarını dolduran Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapan 415 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Acının Dönüştürücü Gücü, Travma Sonrası Büyüme ve Bilinçli Farkındalık Ölçekleri ile araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcı bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri COVID-19 salgınının en yoğun hissedildiği dönemde çevrimiçi platformlardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçları çoklu regresyon analizi, pearson korelasyon analizi, kruskal wallis testi ve bağımsız örneklem için kullanılan t testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının bilinçli farkındalık puanlarının travma sonrası büyümeyi anlamlı düzeyde yordamadığı ancak acının dönüştürücü gücü puanlarının travma sonrası büyümenin üçte ikisini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlave olarak okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyümelerinin çocukluk travmasına sahip olma durumuna ve hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 salgını, travma sonrası büyüme, acının dönüştürücü gücü, bilinçli farkındalık

Received Date: 18 February 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 16 June 2022

The aim of this study is to reveal whether mindfulness and the transformative power of pain are significant predictors of post-traumatic growth in school counselors during the COVID-19 epidemic period. In addition, it was investigated whether the post-traumatic growth scores of school counselors differ according to their childhood trauma experience and years of service. The study group of the research consists of 415 school counselors working in different regions of Turkey. The data of the study were collected through the Transformative Power of Pain, Post-Traumatic Growth and Conscious Awareness Scales and the participant information form prepared by the researchers. Research data were obtained from online platforms during the period when the COVID-19 pandemic was felt most intensely. Research results were obtained by multiple regression analysis, pearson correlation analysis, kruskal wallis test and t test. When the findings of the study were examined, it was concluded that the mindfulness scores of school counselors did not significantly predict post-traumatic growth, but the transformative power of pain scores predicted two-thirds of post-traumatic growth. In addition, significant differences were observed in the sub-dimensions of post-traumatic growth according to the status of having childhood trauma and years of service.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, post-traumatic growth, transformative power of suffering, mindfulness

Ab  
Cite

Uğur, A., & Sarı, T. (2022). Covid-19 salgın döneminde okul psikolojik danışmanlarında travma sonrası büyüme: Bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün rolü. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 227-248  
<https://doi.org/10.47793/hp.1075810>

[1] Uzman Psikolojik Danışman | Milli Eğitim Bakanlığı- Eyyubiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi | Şanlıurfa | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1895-3200

[2] Doç. Dr. | Akdeniz Üniversitesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Antalya | Türkiye | ORCID: 00000-0002-9902-9879 | saritugba75@gmail.com

## GİRİŞ

**S**algınlar tıbbi nedenlerle ortaya çıkan gerçeklikler olsa da bu tıbbi etkilerin çok ötesinde toplumsal ve sosyolojik değişiklikleri hatta devrimleri gerçekleştirebilirler. Nitekim 2019 yılının sonunda ortaya çıkan ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından salgın (pandemi) olarak ilan edilen COVID-19 da teknolojik, politik, sosyolojik alanlarda ve daha birçok alanda büyük değişimleri beraberinde getirmiştir (Acar, 2020; Whitelaw vd., 2020; WHO, 2020). Toplumsal ölçekte gerçekleşen bu değişimin yanı sıra bireysel olarak da insanların travmatik yaşantılar deneyimlemesini tetiklemiştir. Sokağa çıkma yasağı, karantina, sosyal mesafe, solunum cihazı, yoğun bakım gibi kavramlar toplumun küçük kesimlerinin hayatlarında deneyimledikleri ve karşılaştıkları kavramlar iken COVID-19'la birlikte birçok insan bu kavramlarla birlikte yaşamaya başladı. Haliyle psikolojik sağlamlığı düşük olan, problemlerle başa çıkma becerileri kısıtlı olan bireyler veya bu hastalıktan dolayı yakınlarını kaybetmiş olan, hastalığı ağır atlatmış olan bireylerde birçok travmatik deneyim meydana gelmiştir (Hossain, 2021; Richard ve Scowcroft, 2020; Sawyer ve Ayers, 2007; Yüksel, 2000).

Travmatik deneyimlerin insanların hayatlarında birçok olumsuz etkisi olsa da travmaların diğer bir yönüyle öğretici ve geliştirici tarafı da vardır. Travmatik yaşantılardan geçmiş insanların daha sonrasında yaşamlarına daha olgunlaşmış bir şekilde devam ettiklerine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Kjærgaard vd., 2015; İnci ve Boztepe, 2013; Tedeshi ve Calhoun, 1996). İnsanlarda meydana gelen bu olgunlaşmaya travma sonrası büyüme denmektedir. Bu büyüme temelde beş farklı alanda kendini göstermektedir. Bu alanlar kişilerarası ilişkiler, kişisel güç, yeni imkanlar, hayatın takdiri, manevi ve varoluşsal değişim olarak ifade edilmektedir. Yaşadıkları travmaların ardından büyüme yaşayan insanlar diğer insanlarla daha anlamlı ve doyurucu ilişkilere sahip olurlar. Zorluklarla baş etme imkanları artar. Kendilerine yeni fırsatlar yaratma noktasında daha becerikli hale gelirler. Yaşamın değerli olduğunu daha da içselleştirmiş olarak fark ederler. Otantik bir yaşam sürme noktasında daha bilinçli olurlar (Dursun ve Söylemez, 2020; Dürü, 2006; Senol-Durak vd., 2016). Travma sonrası büyümenin en yüksek derecede gerçekleşebilmesi için orta düzeyde veya başka bir deyişle insanların hazmedebileceği oranda bir travma sonrası strese maruz kalması gerekmektedir. Travma sonrası stres çok fazla gözlemlendiğinde büyümeden çok yıpranma ortaya çıkabilmektedir (Bleich vd.; Levine vd., 2008; Park vd., 1996).

Coronavirus pandemisi ile birlikte gelen salgın süreci de yaşanması muhtemel birçok travmanın tetikleyicisi olabilmektedir. Nitekim yaşam kaybı, yakınlarının kaybı, kapalı alan korkusu, hastalığa yakalanma korkusu vb. durumlarla birlikte ortaya çıkabilecek belirsizliğin meydana getirdiği karamsarlık duygusu da bu salgının insan yaşamı üzerinde travmaya sürükleyici bir etkisi olduğunu gözler önüne sermektedir (Aşkin vd., 2020; Bekaroğlu ve Yılmaz,

2020; Lakhan vd., 2020). Travma sonrası büyümenin ön koşulu olan travma geçmişine sahip olma durumu göz önüne alındığında yaşanan salgın süreci her ne kadar travmatik deneyimlere sahip olma ihtimalini artırsa da bu sürecin travmaların ardından gelen bir travma sonrası büyümeye de gebe olacağı düşünülmektedir.

Travmaların ve acı verici yaşantıların insanları daha güçlü kıldığını ortaya koyan başka bir kavram da acının dönüştürücü gücüdür. Acıların insanları geliştirdiğine ilişkin insanda var olan inancı ifade eder (Joshano, 2014). Travma sonrası büyümeden farkı; travma sonrası büyüme daha çok yaşantısal olarak bir büyümeyi ifade ederken, acının dönüştürücü gücü daha çok bilişsel düzeyde bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu iki kavramda pozitif psikolojinin olayları ve deneyimleri olumlu tarafından gören yaklaşımıyla birlikte literatürde kendine yer bulmaya başlasa da doğu toplumlarının öğretilerinde acıdan pay çıkarmak oldukça fazla işlenen bir konu olmuştur. Özellikle tasavvufi geleneklerde ve Budizm inancında bu konuya oldukça sık değinilmektedir (Dinçer vd., 2015; Joshano, 2017). Araştırmalar acının dönüştürücü gücüne inançların yüksek olması ile mutluluk (Joshano, 2015), yaşam doyumu (İzğüden ve Erdem, 2017), öznel ve psikolojik iyi oluş (Sarı, 2018) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ortaya koymaktadır. Travma sonrası büyüme ile ortak bir kökten gelse de travma sonrası büyüme gibi yaşantısal değil de daha çok bilişsel düzeyde bir dönüşümü ifade eden acının dönüştürücü gücü kavramı da salgın süreciyle birlikte ele alındığında üzerine düşünülmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Çünkü dünya üzerindeki insanların tamamı bu ölçekte bir yaygınlığa sahip olan bir salgına ilk kez rastlamışlardır. Ölümler ve ciddi yoğun bakım deneyimleri gerçekleşmiştir. İnsanlar yas deneyimlerini salgın öncesindeki ritüeller çerçevesinde yaşayamamışlardır. Acıyı dışavurma ve acıyla yüzleşme imkanı sağlayan yas kavramı da alışılmışın dışında deneyimlenmiştir (Yu, 2021). Bu anlamda tüm bu durumlarla bağlantılı acının dönüştürücü gücü kavramının salgın süreci ile ilişkisi de merak konusu olmuştur.

Travma sonrası büyüme ve acının dönüştürücü gücü kavramları ile ilişkili olabilecek bir diğer kavram da bilinçli farkındalıktır. Bireyin dikkatini o anda meydana gelen uyaranlara yargısız bir anlayışla yöneltmesi olarak tanımlanan bilinçli farkındalık daha çok şimdi olana odaklıdır. Bu haliyle gelecek veya geçmiş odaklı olarak ortaya çıkabilecek kaygılardan sıyrılmayı önceler (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireyler olumlu veya olumsuz bir yargıda bulunmadan olduğu gibi bu yaşantıyı deneyimlerler (Özyeşil, 2011). Bu bakış açısı insanların acıyla ve travmalarla baş etme gücünü artırabilir. Bu bakış açısıyla bireyler örseleyici yaşantılara karşı psikolojik açıdan daha sağlam ve donanımlı hale getirilebilir. Bilinçli farkındalık ve travma sonrası büyüme kavramlarının yüksek bir ilişki içinde olduğu veya bilinçli farkındalığın travma sonrası büyümenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çok sayıda araştırma mevcuttur (Campbell, 2019; Huang vd., 2019; Vinci vd., 2020). Türkiye’de ise bilinçli farkındalık ile travma

sonrası büyüme arasındaki ilişkileri ortaya koyan çok sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Haspolat (2019) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında bilinçli farkındalık ile travma sonrası büyüme alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Okula psikolojik danışmanları üzerinde bu yönde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ek olarak bilinçli farkındalığın doğası düşünüldüğünde salgın sürecinde meydana gelen kısıtlamaların ve korkuların, insanların bilinçli farkındalıklarına tesir edebileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitim kurumlarında görev yapan ve öğrencilere ruh sağlığı ve rehberlik hizmeti sunan okul psikolojik danışmanları bu özellikleriyle öğrencilerin travmatik yaşantılarına şahit olmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Bu nedenle ikincil travmatik stres oluşabilmektedir. Bu durum da daha sonrasında travma sonrası büyüme sağlayabilir çünkü travma sonrası büyüme gözlenebilmesi için belli bir miktar travmatik strese maruz kalınması gerekmektedir (Goldman ve Padayachi, 2002; Zara ve İçöz, 2015). Okul psikolojik danışmanlarının travmalarla baş etme becerilerinin gelişmiş olması öğrencilere daha etkin bir hizmet sunma ve model olma bakımından önemlidir. Nitekim uçaklarda oksijen maskesi takma talimatı verilirken maskeyi önce kendimize sonrasında çocuklara takılmasının önemi anlatılır çünkü kriz anında çocukları güvende tutabilmemizin ön koşulu önce kendimizin güvende olmasıdır. Aynı şekilde bir psikolojik danışmanın sağlıklı hizmet sunmasının ön koşullarından birisi öncelikle kendisinin ruh sağlığı açısından sağlıklı olmasıdır.

Uluslararası literatür incelendiğinde Covid 19 salgın sürecinden önce bilinçli farkındalık ile travma sonrası büyüme kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda travma sonrası büyüme ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür (Chopko ve Shwarz, 2009; Hanley vd., 2015; Labelle vd., 2014; Zernicke vd., 2016). Benzer bir şekilde acının dönüştürücü gücü ile travma sonrası büyüme arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Linley-Joseph, 2011; Triplett vd., 2012). Ancak acının dönüştürücü gücü kavramının bilinçli farkındalık ile ilişkisine hiçbir araştırmada rastlanmamıştır. Bunun yanında Covid-19 salgını sürecinde uluslararası ve Türkçe literatürde bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün travma sonrası büyümeyi yordamasına ilişkin bulguları ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla özellikle salgın döneminde okul psikolojik danışmanlarında bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi alan yazınına destekleyebilir.

Çocukluk döneminde ağır fiziksel veya duygusal yaşantılara maruz kalmak insanların gelecek yaşantılarını şekillendirebilmektedir. Aynı şekilde psikolojik rahatsızlıkların kökenine inildiğinde çocukluk döneminde maruz kalınmış şiddet ve istismarın kalıntılarına ulaşılabilmektedir (Büyükcebeci, 2019; Güneri Yöyen, 2016). Çocukluk travmalarının yetişkinlikte ortaya çıkabilecek travmalara ayna tutma özelliği bulursa da bu travmaların travma sonrası

büyümeye nasıl tesir edeceği inceleme konusu olmuştur. Bu nedenle araştırmanın alt amaçlarından birisi de okul psikolojik danışmanlarının çocuklukta travma yaşama durumuna göre travma sonrası büyüme puanlarındaki değişimi incelemek olmuştur.

Meslekte geçirilen süre insanların karakterleri üzerinde etkiler bırakmaktadır. Bu etkiler insanlarda bazen deneyim olarak kendini gösterirken bazen de yıpranma olarak görülebilir. Okul psikolojik danışmanlarının ikincil travma yaşama noktasında risk grubunda olan bir meslek grubu olması nedeniyle bu travmaların tecrübe veya yıpranmaya dönüşmesi incelenmesi önemli bir noktadır (Kıral, 2018; Umay, 2015). Bu bağlamda hizmet yılını değişkeninin de travma sonrası büyüme bağlamında incelenmesi araştırmanın ana amacının anlaşılmasına katkı sunacaktır. Tüm bu verilerden hareketle bu çalışmada COVID-19 Salgın sürecinde okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme düzeylerini ortaya koymak bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün travma sonrası büyüme ile ilişkisini araştırmak, travma sonrası büyümesinde acının dönüştürücü gücü ve bilinçli farkındalığının rolünün incelenmesi ve travma sonrası büyümeyi çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Okul psikolojik danışmanlarının bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücü puanları travma sonrası büyüme puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme toplam ve alt ölçek puanları çocukluk döneminde travma yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme toplam ve alt ölçek puanları hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma okullarda görev yapan psikolojik danışmanların travma sonrası büyüme, acının dönüştürücü gücü ve bilinçli farkındalık puanları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda söz konusu araştırma betimsel tarama araştırmalarından ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çevrimiçi ortama aktarılmış olan, Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeğini, Travma Sonrası Büyüme Ölçeğini, Bilinçli Farkındalık Ölçeğini ve araştırmacının hazırladığı Katılımcı Bilgi Formunu bilimsel araştırma ve değerlendirme standartlarına uygun

şekilde dolduran ve Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullarda hizmet veren 429 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada okullarda hizmet veren psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık, acının dönüştürücü gücü ve travma sonrası büyüme düzeylerini ölçmek amacıyla üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bölümde ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir.

**Travma Sonrası Büyüme Ölçeği.** Tedeschi ve Calhoun (1996)’un geliştirdiği Travma Sonrası Büyüme Ölçeğini Tedeschi vd. (2017) yeniden yenilemişlerdir ve Japonya, Amerika ve Türkiye’den alınan örneklerle bu çalışmayı yürütmüşlerdir. Travma Sonrası Büyüme Ölçeğinin geliştirilen ilk formu 5 faktörlü, 21 maddeli 6’lı likert yapıya sahipti. Yapılan revizelerin ardından ölçeğe 4 madde eklenmesinin yanı sıra varoluşsal ve manevi değişim alt boyutu eklenmiştir. Güncellenmiş haliyle ölçek 5 alt boyuttan oluşan, 25 maddeli, 6’lı likert özelliklerine sahiptir. Ölçeğin alt boyutları kişilerarası ilişkiler, yeni imkanlar, kişisel güç, manevi değişim, manevi ve varoluşsal değişim ve hayatın takdiri olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Türkçe uyarlamasına ait iç tutarlılık katsayısı ise .96 bulunmuştur. Yapılan bu araştırma için güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .93 olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan iç tutarlılık analizinin sonuçları ölçme aracına verilen yanıtların iç tutarlılık bağlamında güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2013).

**Bilinçli Farkındalık Ölçeği.** Brown ve Ryan (2003)’ın geliştirdiği, Özyeşil vd. (2011)’nin Türkçeye uyarladığı Bilinçli Farkındalık Ölçeği 15 maddeli, 6’lı likert yapıdadır. Ölçeğin orijinal formu için uygulanan açımlayıcı faktör analizinde tek faktörlü yapı gözlenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formuna ait iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı .80, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçek bu bağlamda literatürde de sıklıkla kullanılan geçerli ve güvenilir bir araçtır. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizine bakıldığında iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .85 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğe verilen yanıtların iç tutarlılık açısından güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2013).

**Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği.** Joshanloo (2014)’nun geliştirdiği, Dinçer vd. (2015)’nin Türkçeye uyarlamasını yaptığı Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeği 5 maddeli tek faktörlü ve 7’li likert yapıdadır. Ölçeğin orijinal formunda yapılan açımlayıcı faktör analizinde tek faktörlü yapı gözlenmiştir. İç tutarlılık katsayısı ise .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda ise iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık analizi sonuçları iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .87



olduğunu göstermiştir. Hesaplanan bu değer iç tutarlılık bağlamında ölçeğe verilen yanıtların güvenilir olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2013).

**Katılımcı Bilgi Formu.** Araştırmacının hazırladığı Katılımcı Bilgi Formu, araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Hazırlanan formda araştırmanın alt problemlerini analiz etmek amacıyla “Çocukluk döneminde sizi etkileyen üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirdiniz mi?”, “Pandemi sürecinde psikolojik destek veya psikiyatrik bir tedaviye ihtiyaç duydunuz mu?” soruları ve hizmet yılını içeren sorular katılımcılara sorulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verileri COVID-19 pandemisinin etkisinin hala çok yoğun olarak yaşandığı 2020 yılının aralık ayı ile 2021 yılının ocak ayı arasında toplanmıştır. Buradan hareketle araştırmada kullanılan ölçekler ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu çevrimiçi formata uygun hale getirilmiş ve bu formlar okul psikolojik danışmanlarının yer aldığı sosyal medya organlarında paylaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarından araştırmaya katılma konusunda gönüllülük beyanı alınmıştır. Verilen olumlu beyanın ardından okul psikolojik danışmanları ölçek formlarını yanıtlamışlardır.

### **Verilerin Analizi**

Bulgular hesaplanmadan önce veriler için yapılan uç değer analizinde 17 okul psikolojik danışmanına ait veri uç değer kabul aralığında olmadığı için analiz dışı bırakılmış ve araştırma 415 okul psikolojik danışmanı ile yürütülmüştür. Bununla birlikte Travma Sonrası Büyüme Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Acının Dönüştürücü Gücü Ölçeğine verilen yanıtların dağılımlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermedikleri çarpıklık ve basıklık katsayılarına, dağılım ait histograma, merkezi eğilim ölçülerinin birbirine olan yakınlıklarına, kolmogrov smirnov ve shapiro wilk normallik testi sonuçları birlikte incelenerek çoklu bir bakış açısıyla normallik kararları verilmiştir. Bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücünün travma sonrası büyümeyi yordamasına ilişkin veriler çoklu doğrusal regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Çoklu regresyon analizinin öncesinde yapılan ön analizlerde yordayıcı değişkene ait VIF değerleri incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasında bağlantı problemi olmadığı ( $VIF < 5$ ) görülmüştür (Field, 2013). Buna ek olarak Durbin-Watson katsayısı da 1.82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 1,5 ve 2,5 arasında olması verilerde otokorelasyon sorununun bulunmadığını ortaya koymaktadır (Field, 2013). Bu ön analizler ışığında regresyon analizi yapılmasının önünde herhangi bir engel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Travma sonrası büyüme puanlarının hizmet yılına göre farklılaşması, hizmet yılına ait kategoriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi ile hesaplanmıştır. Travma sonrası büyüme puanlarının çocukluk travması yaşama durumuna göre

değişimi ve pandemi döneminde psikolojik destek veya psikiyatrik yardıma ihtiyaç duyma durumuna göre değişimleri de normal dağılım özelliğini karşılamalarından dolayı bağımsız örneklem t testi ile hesaplanmıştır.

### Etik Onay

Öncelikle araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.11.2020 tarihli kararıyla (Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10.11.2020-118955) araştırmanın yürütülmesi uygun görüşmüştür.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan ön analizler sonrasında araştırmanın sorularına ilişkin ortaya konan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu "Okul psikolojik danışmanlarının bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücü puanları travma sonrası büyüme puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" ifadesidir. Bu soru çerçevesinde öncelikle değişkenlere ait korelasyon değerlerine ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bu değerlere ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme toplam puanı, acının dönüştürücü gücü ve bilinçli farkındalık puanlarının korelasyon değerleri ve bu değişkenlere yönelik betimsel istatistikler*

n = 415		Travma Sonrası Büyüme	Acının Dönüştürücü Gücü	Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Acının Dönüştürücü Gücü	r	0,812*	--	15,59	3,83	0,355	-0,434
	p	.000	--				
Bilinçli Farkındalık	r	0,106*	0,107*	66,26	10,51	-0,300	-0,318
	p	.016	.015				
Travma Sonrası Büyüme	r	-	-	73,76	17,29	0,249	-0,337
	p	-	-				

\*p<0.05

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların acının dönüştürücü gücü, travma sonrası büyüme ve bilinçli farkındalık puanları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyonu hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda travma sonrası büyüme ile acının dönüştürücü gücü arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki ( $r=0,812$ ,  $p=.000$ ), travma sonrası büyüme ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki ( $r=0.106$ ,  $p=.016$ ), acının dönüştürücü gücü ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0.107$ ,  $p=.015$ ) ilişki ortaya konmuştur. Bu sonuç çerçevesinde psikolojik danışmanların travma sonrası büyüme puanları yükseldikçe bilinçli farkındalık ile acının dönüştürücü gücü puanları da yükselmektedir. Buna ek olarak bilinçli farkındalık puanları yükseldikçe acının dönüştürücü gücü

puanları da artmaktadır. Değişkenler arasındaki anlamlı korelasyonlar bu değişkenler arasında anlamlı bir regresyon değeri vereceği izlenimi oluşturmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın birinci sorusu çerçevesinde Yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücü puanlarının travma sonrası büyümeyi yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Değişkenler	B	Sh.	$\beta$	t	P
Bilinçli Farkındalık	0.032	0.048	0.019	0.671	.502
Acının Dönüştürücü Gücü	3.658	0.130	0.810	28.043*	.000
	R=0.812	R <sup>2</sup> =0.660	F <sub>(2,412)</sub> = 399.971		

\*p<0.05

Okullarda hizmet veren psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık ve acının dönüştürücü gücü puanlarının travma sonrası büyümeyi anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını ortaya koymak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda acının dönüştürücü gücü puanları, travma sonrası büyümeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak bilinçli farkındalık tek başına travma sonrası büyümenin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bununla birlikte acının dönüştürücü gücü ve bilinçli farkındalık travma sonrası büyüme ortak varyansının %66’sını açıklamaktadır, R=.81, F<sub>(2,412)</sub>=399,971, p=.000.

Araştırmanın ikinci sorusu: “Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme puanları çocukluk döneminde travma yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” ifadesidir. Soruya ait bulguları belirtmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyümelerinin çocuklukta travma yaşama durumuna göre değişimini gösteren t testi sonuçları*

Çocukluk döneminde sizi etkileyen üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirdiniz mi?	F	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Hayatın Takdiri	Evet	226	9,87	2,284	.023*
	Hayır	189	9,31		
Manevi Değişim	Evet	226	18,45	2,533	.012*
	Hayır	189	17,26		
Yeni İmkanlar	Evet	226	15,39	2,613	.009*
	Hayır	189	14,32		
Kişilerarası İlişkiler	Evet	226	18,03	1,186	.236
	Hayır	189	17,34		
Kişisel Güç	Evet	226	13,99	2,482	.013*
	Hayır	189	13,19		
Travma Sonrası Büyüme	Evet	226	75,72	2,533	.012*
	Hayır	189	71,41		

\*p<0.05

Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyümelerinin çocuklukta travma yaşama durumuna göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Bulgular sonucunda travma sonrası büyümenin alt boyutlarından hayatın takdiri ( $t_{(413)}=2,284, p=.023$ ), manevi değişim ( $t_{(413)}=2,533, p=.012$ ), yeni imkanlar ( $t_{(413)}=2,613, p=.009$ ) ve kişisel güç ( $t_{(413)}=2,482, p=.013$ ) alt boyutu çocukluk travması olan psikolojik danışmanlarda anlamlı oranda yüksektir. Kişilerarası ilişkiler ( $t_{(413)}=1,186, p=.236$ ) alt testinde fark görülmemiştir. Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme toplam puanları çocuklukta travma yaşama durumuna göre anlamlı oranda değişim göstermiştir ( $t_{(413)}=2,533, p=.012$ ). Tablo 4'te görüldüğü üzere çocukluk travması olan psikolojik danışmanların travma sonrası büyümeleri, çocukluk travması olmayanlardan daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü sorusu: "Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyüme puanları hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" ifadesidir. Bu soruya ait bulguları ortaya çıkarmak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan teste ait sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyümelerinin hizmet yılına göre farklılaşmasına ait Kruskal Wallis testi sonuçları*

F =415	Hizmet Yılı	f	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Manevi Değişim	0-5 Yıl	243	197,81	4,596	.204
	6-10 Yıl	86	227,78		
	11-15 Yıl	21	217,64		
	+16 Yıl	65	216,82		
Hayatın Takdiri	0-5 Yıl	243	195,97	8,379	.039*
	6-10 Yıl	86	219,11		
	11-15 Yıl	21	199,14		
	+16 Yıl	65	241,12		
Kişisel Güç	0-5 Yıl	243	198,34	8,165	.043*
	6-10 Yıl	86	218,94		
	11-15 Yıl	21	177,76		
	+16 Yıl	65	239,40		
Yeni İmkanlar	0-5 Yıl	243	204,12	3,328	.344
	6-10 Yıl	86	227,96		
	11-15 Yıl	21	189,05		
	+16 Yıl	65	202,24		
Kişilerarası İlişkiler	0-5 Yıl	243	198,62	4,053	.256
	6-10 Yıl	86	225,37		
	11-15 Yıl	21	205,62		
	+16 Yıl	65	220,84		
Travma Sonrası Büyüme	0-5 Yıl	243	198,04	4,856	.183
	6-10 Yıl	86	226,58		
	11-15 Yıl	21	200,45		
	+16 Yıl	65	223,11		

\* $p<0.05$

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlarının travma sonrası büyümelerine ait puanlarının sıra ortalamasının görev yaptıkları hizmet yılına göre anlamlı oranda farklılaşp

farklılaşmadığını görmek amacıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Yapılan analiz çerçevesinde travma sonrası büyüme toplam puanlarının sıra ortalaması hizmet yılı değişkenine göre anlamlı oranda değişmemiştir,  $X^2_{(3)}=4,856, p=.183$ . Bununla birlikte travma sonrası büyüme alt testlerinden hayatın takdiri ( $X^2_{(3)}=8,379, p=.039$ ) ve kişisel güç ( $X^2_{(3)}=8,165, p=.043$ ) hizmet yılına göre anlamlı oranda farklılaşmıştır. Manevi değişim ( $X^2_{(3)}=4,596, p=.204$ ), yeni imkanlar ( $X^2_{(3)}=3,328, p=.344$ ) ve kişilerarası ilişkiler ( $X^2_{(3)}=4,053, p=.256$ ) alt testlerinde ise hizmet yılına göre anlamlı fark görülmemiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların acının dönüştürücü gücü ve bilinçli farkındalık puanlarının travma sonrası büyümeyi anlamlı oranda yordayıp yordamadığını ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre acının dönüştürücü gücü ve bilinçli farkındalığa ait puanların travma sonrası büyümenin üçte ikisini yordadığı görülmüştür. Fakat bilinçli farkındalık tek başına travma sonrası büyümenin anlamlı yordayıcısı değildir. Bilinçli farkındalığın travma sonrası büyümeyi anlamlı düzeyde yordamaması beklenmedik bir durumdur çünkü literatür incelendiğinde bilinçli farkındalık ile travma sonrası büyümenin üst düzeyde pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu veya bilinçli farkındalığın travma sonrası büyümenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Campbell, 2019; Carlson vd., 2016; Huang vd., 2019; Vinci vd., 2020). Ne var ki bu çalışmaların tamamı yurtdışında yürütülen araştırmalar olduğu için Türk kültürüne bu sonuçları genellemek yanıltıcı olabilir. Çünkü bilinçli farkındalık, travma sonrası büyüme ve acının dönüştürücü gücü kavramları doğaları ve öğretileri itibarıyla içinde bulunulan kültürle birlikte değerlendirilmesi gereken kavramlardır. Ne var ki Türkiye’de yürütülen bir araştırmada Haspolat (2019) Türk kültürü içinde yaşayan yetişkinlerle yaptığı araştırmasında bilinçli farkındalıklarının, travma sonrası büyümelerini anlamlı oranda yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak okul psikolojik danışmanlarının katıldığı bu araştırmada anlamlı farkın görülmemesinin sadece kültürel nedenlerden kaynaklandığını düşünmek zor olabilir. Bir başka açıklama ise bu araştırmanın verilerinin toplandığı salgın dönemi psikolojisi olabilir. Araştırmanın verilerinin COVID-19 salgınının en yoğun hissedildiği dönemde toplanması ve insanların şimdi ve burada da olmaktan çok, ortaya çıkan kayıpların da etkisiyle geçmiş ve gelecek odaklı olmaları söz konusu olabilir (Behan, 2020; Conversano vd., 2020). Salgın sürecinin, insanların bilinçli farkındalıklarını etkilediğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Karahan ve Bakalım, 2021; İnel vd., 2021). Benzer bir şekilde okullarda görev yapan psikolojik danışmanların bilinçli farkındalıkları etkilenmiş olabilir. Psikolojik danışmanların mesleki yeterliliklerinin veya salgın döneminin getirdiği olağanüstü durumların karıştırıcı değişken olarak sonuca tesir etmesi bu bulgulara etki etmesi de muhtemeldir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise acının dönüştürücü gücünün travma sonrası büyümeyi büyük oranda yordamasıdır. Bu beklendik bir sonuçtur. Nihayetinde her iki kavram da yaşanan zorlukların insanları geliştirdiği düşüncesi üzerinde durmaktadır. Acının dönüştürücü gücü ile travma sonrası büyüme arasındaki ilişki daha önce araştırılmamış da olsa ilgili diğer kavramlarla ilgili yürütülen araştırmalar mevcuttur. Acının dönüştürücü gücü ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öznel iyi oluş hali, mutluluk, yaratıcılık, sosyal kimlik algısı ve yaşam doyumuyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Dinçer vd., 2015; Irimia, 2017; Joshanloo, 2014; Joshanloo, 2015). Benzer bir şekilde travma sonrası büyümenin de iyimserlik, mutluluk ve yaşam doyumuyla olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Haselden, 2014; Knaevelsrud vd., 2010). Birçok ortak bulgunun hem travma sonrası büyüme hem de acının dönüştürücü gücü ile pozitif yönde ilintili olması bu araştırma bulgularına acının dönüştürücü gücüne ait inançların okul psikolojik danışmanlarında travma sonrası büyüme yüksek oranda yordamasını anlaşılır kılmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sorusu travma sonrası büyümenin çocukluk travmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir. Sonuç incelendiğinde çocukluk travmasına sahip olan psikolojik danışmanlar kişilerarası ilişkiler alt boyutu hariç hem toplam puanda hem de diğer alt boyutlarda çocukluk travmasına sahip olmayanlardan daha yüksek travma sonrası büyüme göstermiştir. Travma sonrası büyümenin doğası incelendiğinde travma sonrası büyümenin görülebilmesi için orta düzeyde travmatik stres yaşamının gerekliliği düşünüldüğünde ve okul psikolojik danışmanlarının, aldıkları eğitimin yapısı düşünüldüğünde travmalarla etkili başa çıkma mekanizması geliştirmiş olabilirler (Dursun ve Söylemez, 2020). Böylelikle çocukluk dönemindeki travmalar yetişkinlik döneminde kendisini travma sonrası büyüme olarak göstermiş olabilir.

Hizmet yılına göre travma sonrası büyümenin değişimi incelendiğinde kişisel güç ve hayatın takdiri alt boyutları 16 yıl ve üzeri tecrübesi olan psikolojik danışmanlarda daha yüksektir. Hizmet yılı ile ilişkili olabilecek bir değişken olan yaş değişkeniyle travma sonrası büyüme yorumlandığında yaş aldıkça travma sonrası büyümenin de arttığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Michael ve Cooper, 2013; Mosher vd., 2006; Patrick ve Henrie, 2016). Bu nedenle kişisel güç ve hayatın takdiri alt boyutuyla sınırlı da olsa psikolojik danışman olarak geçirilen yıl sayısı arttıkça bu alt boyutlarda gelişme görülmesi beklenen bir durumdur.

Sonuç olarak bu araştırma COVID-19 salgın sürecinde okul psikolojik danışmanlarında travma sonrası büyümede acının dönüştürücü gücüne dair inançların önemli bir yordayıcı rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bu niteliğiyle alan yazınına katkıda bulunmaktadır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulamacılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Okul psikolojik danışmanlarına acının dönüştürücü gücü ve travma sonrası büyümenin kuramsal temellerinin anlatıldığı eğitimler verilerek psikolojik danışmanların bu kavramlar özelinde bilgi ve farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.
- Okul psikolojik danışmanlarına yönelik oluşturulan etkileşim ve psikoeğitim grupları ile acının dönüştürücü gücüne ilişkin inançların artırılması için çalışmalar düzenlenebilir. BU çalışmalarda hizmet yılı (tecrübesi) daha çok olan psikolojik danışmanlar grup liderliği rolünü üstelenebilirler.
- Acının dönüştürücü gücüne dair inançların artırılmasının amaçlandığı grup çalışmalarının etikliğinin incelendiği deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Aynı araştırma salgın kısıtlamaları sona erdikten sonra okul psikolojik danışmanlarında farklı çalışma gruplarında tekrarlanabilir.
- Bu araştırma acının dönüştürücü gücü ile travma sonrası büyüme arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu çerçevesinde diğer ruh sağlığı hizmeti sunan meslek gruplarında ve örneklerde bu bulgu incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, Y. (2020). Yeni Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve turizm faaliyetlerine etkisi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 7-21. <https://doi.org/10.32572/guntad.703410>
- Aşkin, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(4), 256-258. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.38>
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-18-14>
- Bleich, A., Gelkopf, M., & Solomon, Z. (2003). Exposure to terrorism, stress related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. *JAMA*, 290(5), 612-620. <https://doi.org/10.1001/jama.290.5.612>
- Bolat, T., Bolat, O. İ., & Taştan, S. (2020). Örgütsel destek, sosyal bağlılık ve dünyaya ilişkin varsayımların travma sonrası büyüme üzerindeki etkisinde acının dönüştürücü gücünün rolü: pozitif psikoloji bağlamında bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 361-402. <https://doi.org/10.16953/deuosbil.554080>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Büyükcebeci, A. (2019). Çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yaratıcı kişilik özellikleri ve aleksitimi ile ilişkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 3187-3213. <https://doi.org/10.33206/mjss.547022>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Campbell, A. L. (2019). *Racial identity and mindfulness as predictors of post-traumatic growth in black adults experiencing race-based trauma*. Florida State University.
- Carlson, L. E., Tamagawa, R., Stephen, J., Drysdale, E., Zhong, L., & Speca, M. (2016). Randomized-controlled trial of mindfulness-based cancer recovery versus supportive expressive group therapy among distressed breast cancer survivors (MINDSET), Long-term follow-up results. *Psycho-Oncology*, 25(7), 750-759. <https://doi.org/10.1200/JCO.2012.47.5210>
- Chopko, B. A., & Schwartz, R. C. (2009). The relation between mindfulness and posttraumatic growth: A study of first responders to trauma-inducing incidents. *Journal of Mental Health Counseling*, 34, 363-376. <https://doi.org/10.17744/mehc.31.4.9w6lkh4v66423385>
- Conversano, C., Di Giuseppe, M., Miccoli, M., Ciacchini, R., Gemignani, A., & Orrù, G. (2020). Mindfulness, age and gender as protective factors against psychological distress during



- Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01900>
- Dinçer, D., Eksi, H., Demirci, İ. & Kardaş, S. (2015). Acının dönüştürücü gücü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 409-421.
- Dursun, P., & Söylemez, İ. (2020). Travma sonrası büyüme: Gözden geçirilmiş son model ile kapsamlı bir değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(11), 57-68. <https://doi.org/10.5080/u23694>
- Dürü, Ç. (2006). *Travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyümenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bir model önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Goldman, J. D. G., & Padayachi, U. K. (2002). School counsellors' attitudes and beliefs about child sexual abuse. *Journal of Family Studies*, 8, 53-73. <https://doi.org/10.5172/jfs.8.1.53>
- González-Padilla, D. A., & Tortolero-Blanco, L. (2020). Social media influence in the COVID-19 pandemic. *Int. Braz. J. Urol.*, 46, 120-124. <https://doi.org/10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S121>
- Güneri Yöyen, E. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282. <https://hdl.handle.net/11363/721>
- Hanley, A. W., Peterson, G. W., Canto, A. I., & Garland, E. L. (2015). The relationship between mindfulness and posttraumatic growth with respect to contemplative practice engagement. *Mindfulness*, 6, 654 - 662.
- Haselden, M. (2014). *Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümeyi yordayan çeşitli değişkenlerin Türk ve Amerikan kültürlerinde incelenmesi: Bir model önerisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haspolat, A. (2019). *Travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyüme: Temel inançlardaki değişim, ruminasyonlar ve bilgece farkındalığın rolü* [Yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Hossain, M. (2021). The effect of the Covid-19 on sharing economy activities. *Journal of Cleaner Production*, 280, 124782. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124782>
- Huang, Q., Zhang, Q., An, Y., & Xu, W. (2019). The relationship between dispositional mindfulness and PTSD/PTG among firefighters: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 151, 109492. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.07.002>
- İnci, F., & Boztepe, H. (2013). Travma sonrası büyüme: Öldürmeyen acı güçlendirir mi? *Journal of Pscihyatric Nursing*, 4(2), 80-84.

- İnel, A., Atik, D., Coşkun, E., & Bozkurt, A. (2021). Yaşlılarda covid-19 pandemi sürecinde bilinçli farkındalık, başa çıkma tutumları ve kişisel iyi oluş. *Turkish Journal Of Family Medicine and Primary Care*, 15(1), 85-92. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.808383>
- Irimia, D.A. (2017). *Artistic creativity and the transformative power of suffering* [Master thesis]. University of Malta.
- İzgüden, D., & Erdem, R. (2017). The effect of transformative power of suffering on life satisfaction on hospital workers. *Journal of International Health Sciences and Management*, 3(5), 1-12 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jihsam/issue/31764/338493>
- Joshanloo, M. (2014). Eastern conceptualizations of happiness: Fundamental differences with western views. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9431-1>
- Joshanloo, M. (2015). Conceptions of happiness and identity integration in Iran: A situated perspective. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 1(1), 24-35.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Hachette UK.
- Karahan, F. S., & Bakalım, O. (2021). The mindfulness levels of adults during the covid-19 pandemic: The role of solution focused thinking and valuing. *Spiritual Psychology And Counseling*, 6(1), 69-87. <https://doi.org/10.37898/spc.2021.6.1.131>
- Kıral, B. (2018). Anadolu lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 925-934. <https://doi.org/10.18506/anemon.399220>
- Kjærgaard, A., Leon, G. R., & Venables, N. C. (2015). The psychological process of reintegration following a nine month/260 day solo sailboat circumnavigation of the globe. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 198–202. <https://doi.org/10.1111/sjop.12192>
- Knaevelsrud, C., Liedl, A., & Maercker, A. (2010). Posttraumatic growth, optimism and openness as outcomes of a cognitivebehavioural intervention for posttraumatic stress reactions. *Journal of Health Psychology*, 15, 1030–1038. <https://doi.org/10.1177%2F1359105309360073>
- Labelle L.E., Lawlor-Savage L, Campbell T.S., Faris, P., & Carlson, L. E. (2014). Does self-report mindfulness mediate the effect of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on spirituality and posttraumatic growth in cancer patients? *Positive Psychology*. (10)153–166. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.927902>
- Lakhan, R., Agrawal, A., & Sharma, M. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and stress during COVID-19 pandemic. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 11(4), 519-525. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1716442>

- Levine, S. Z., Laufer, A., Hamama-Raz, Y., Stein, E., & Solomon, Z. (2008). Posttraumatic growth in adolescence: Examining its components and relationship with PTSD. *Journal of Traumatic Stress, 21*(5), 492-496. <https://doi.org/10.1002/jts.20361>
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2011). Meaning in life and posttraumatic growth. *Journal of Loss and Trauma, 16*, 150- 159. <https://doi.org/10.1080/15325024.2010.519287>
- Linley, P.A., & Joseph, S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress, 17*(1), 11-21. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e>
- Macdonald, B., & Hülür, G. (2021). Well-being and loneliness in Swiss older adults during the COVID-19 pandemic: The role of social relationships. *The Gerontologist, 61*(2), 240-250. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa194>
- Michael, C., & Cooper, M. (2013). Post-traumatic growth following bereavement: A systematic review of the literature. *Counselling Psychology Review, 28*(4), 18-33.
- Mosher, C. E., Danoff-Burg, S., & Brunner, B. (2006). Post-traumatic growth and psychosocial adjustment of daughters of breast cancer survivors. *Oncology Nursing Forum 33* (3), 543.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality, 64*, 71-105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00815.x>
- Patrick, J. H., & Henrie, J. (2016). Up from the ashes: age and gender effects on post-traumatic growth in bereavement. *Women & Therapy, 39*(3-4), 296-314. <https://doi.org/10.1080/02703149.2016.1116863>
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. (2008), "Strengths of Character and Posttraumatic Growth, *Journal of Traumatic Stress, 21*(2), 214-217. <https://doi.org/10.1002/jts.20332>
- Richards, T., & Scowcroft, H. (2020). Patient and public involvement in covid-19 policy making. *BMJ: British Medical Journal (Online), 370*, p2575.
- Sarı, T. (2018). Acının dönüştürücü gücü ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Tam Metin Kitapçığı*, 628-633.
- Sawyer, A., & Ayers, S. (2009). Post-traumatic growth in women after childbirth. *Psychology and Health, 24*(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/08870440701864520>
- Senol-Durak, E., Durak, M., Izmit-Gul, E., Tedeschi, R., & Cann, A. (2016). Psychometric properties of the short form of Posttraumatic Growth Inventory: The Turkish version. Unpublished manuscript. *Department of Psychology, Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey.*

- Tedeschi, R. G., Cann, A., Taku, K., Senol-Durak, E., & Calhoun, L.G. (2017). The posttraumatic growth inventory: A revision integrating existential and spiritual change. *J Trauma Stress*, 30(1), 11-18. <https://doi.org/10.1002/jts.22155>
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>
- Thoresen, S., Blix, I., Wentzel-Larsen, T., & Birkeland, M. S. (2021). Trust and social relationships in times of the COVID-19 pandemic. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(sup1), 1866418. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1866418>
- Triplett, K. N., Tedeschi, R. G., Cann, A., Calhoun, L. G., & Reeve, C. L. (2012). Posttraumatic growth, meaning in life, and life satisfaction in response to trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4, 400-410. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0024204>
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Vinci, C., Pidala, J., Lau, P., Reblin, M., & Jim, H. (2020). A mindfulness-based intervention for caregivers of allogeneic hematopoietic stem cell transplant patients: Pilot results. *Psycho-oncology*, 29(5), 934-937. <https://doi.org/10.1002/pon.5353>
- Wang, Y., & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116(3), 843-852. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>
- Whitelaw, S., Mamas, M. A., Topol, E., & Van Spall, H. G. (2020). Applications of digital technology in COVID-19 pandemic planning and response. *The Lancet Digital Health*. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(20\)30142-4](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30142-4)
- World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public, (19.01.2021 tarihinde [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1) adresinden alınmıştır.)
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21.Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. (25.Baskı). Nobel Yayınları.
- Yu, A. (2021). Accountability as mourning: Accounting for death in the time of COVID-19. *Accounting, Organizations and Society*, 90, 101198. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2020.101198>
- Yüksel, Ş. (2000). Felakete uyum ve ruh sağlığı. *Klinik Psikiyatri*, 3, 5-11.
- Zara, A., & İçöz, F. (2015). Türkiye’de Ruh Sağlığı Alanında Travma Mağdurlarıyla Çalışanlarda İkincil Travmatik Stres. *Klinik Psikiyatri*, (18)15-23.
- Zernicke, K. A., Campbell, T. S., Specia, M., McCabe, K. M., Flowers, S., Tamagawa, R., & Carlson, L. E. (2016). The eCALM trial: eTherapy for cancer applying mindfulness. Exploratory analyses

of the associations between online mindfulness-based cancer recovery participation and changes in mood, stress symptoms, mindfulness, post-traumatic growth, and spirituality. *Mindfulness*, 7, 1071. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0545-5>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Although pandemics are realities that arise for medical reasons, they can bring about social and sociological changes, even revolutions, far beyond these medical effects. As a matter of fact, COVID-19, which emerged at the end of 2019 and was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO), brought great changes in technological, political, sociological fields and many other fields (Acar, 2020; Whitelaw et al., 2020; WHO, 2020). Although traumatic experiences have many negative effects on people's lives, traumas also have an instructive and improving side. Many studies have been conducted to show that people who have gone through traumatic experiences continue their lives in a more mature way afterwards (Tedeshi & Calhoun, 1996; İnci & Boztepe, 2013; Kjærgaard et al., 2015). This maturation that occurs in humans is called post-traumatic growth. This growth basically manifests itself in five different areas. These areas are expressed as interpersonal relationships, personal power, new possibilities, appreciation of life, spiritual and existential change.

Another concept that reveals that traumas and painful experiences make people stronger is the transformative power of pain. It expresses the belief in people that suffering improves people (Joshano, 2014). Difference from post-traumatic growth; While post-traumatic growth expresses more experiential growth, the transformative power of pain expresses a transformation at the cognitive level (Dinçer et al., 2015; Joshano, 2017). Another concept that may be related to the concepts of post-traumatic growth and the transformative power of pain is mindfulness. The concept of mindfulness, the foundations of which date back many years, is that individuals focus their attention on the present moment and direct them to what is happening at that moment without judgment (Kabat-Zinn, 2013; Wang & Kong, 2014). During the state of conscious awareness, people notice the stimuli around them and actively engage with reality. In this way, people experience staying in the moment (Brown & Ryan, 2003).

School psychological counselors, who work in educational institutions in Turkey and provide mental health and guidance services to students, witness the traumatic experiences of students with these characteristics (Yeşilyaprak, 2016). It is important for school counselors to develop their ability to cope with traumas in terms of providing a more effective service to students and being a model. As a matter of fact, when we are instructed to wear an oxygen mask on airplanes, the importance of putting the mask on ourselves first and then on children is explained because the prerequisite for keeping children safe in times of crisis is to be safe.

No study has been found in the Turkish literature that presents the findings on mindfulness and the transformative power of pain to predict post-traumatic growth. That's why

the purpose of this study is to reveal whether school counselors' scores of mindfulness and transformative power of pain are significant predictors of post-traumatic growth during the COVID-19 Pandemic. In addition, it was investigated whether the post-traumatic growth scores of school counselors differ according to their childhood trauma experience and years of service.

### **Method**

The research conducted is descriptive research. The sample of the study consists of 415 school psychological counselors who filled out the online form. Research data was collected through with Post Traumatic Growth Scale The Mindfulness Scale and the Transformative Power of Suffering Scale, along with the participant information form prepared by the researcher. With the completion of the data collection process, in the preliminary analyzes, it was evaluated whether their distribution showed normal distribution according to the category of each independent variable. Central tendency measures, kurtosis and skewness coefficients, Kolmogorov Smirnov and Shapiro wilk tests and histograms of distributions were examined and normality assessments were made from a multiple perspective. Parametric tests were used for distributions showing normal distribution characteristics, and nonparametric alternatives of parametric tests were used for distributions not showing normal distribution characteristics. Multiple regression analysis, Pearson moments multiplication correlation analysis, independent sample t test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis test were used in the calculations.

### **Results**

When the findings of the study were examined, it was concluded that mindfulness scores of the school counselors did not significantly predict post-traumatic growth, but the transformative power of pain scores predicted two-thirds of post-traumatic growth. It was observed that the transformative power of suffering and mindfulness scores were significantly associated with the sub-dimensions of post-traumatic growth. It has been observed that the post-traumatic growth of school counselors differs according to the state of having childhood trauma, and according to the years of service. The results were discussed in the context of the findings and the literature, and recommendations were made in relation to the results.

### **Discussion and Conclusion**

It is unexpected that mindfulness does not significantly predict post-traumatic growth, because when the literature is examined, it is often found in studies that there is a highly positive relationship between mindfulness and post-traumatic growth or that mindfulness is a significant predictor of post-traumatic growth (Carlson et al., 2016; Campbell, 2019; Huang et al., 2019; Vinci et al., 2020). Since all these studies are conducted abroad, it may be misleading to generalize these

results to Turkish culture. Because the concepts of conscious awareness, post-traumatic growth and the transformative power of pain are concepts that should be evaluated together with the culture they live in due to their nature and teachings. In addition, since the data of the research were collected during the period when the COVID-19 epidemic was felt most intensely, it is possible that the professional qualifications of the psychological counselors or the extraordinary circumstances brought by the epidemic period would affect the results as a confounding variable. In addition, there are findings that the epidemic process affects people's conscious awareness (İnel et al., 2021; Karahan & Bakalım, 2021).

It can be said that the findings depend on how the pain experienced in post-traumatic growth is cognitively evaluated by the individual and that the pain reveals the potential of helping spiritual growth. This finding is also consistent with the literature. When the result is evaluated, it can be considered as natural that the concept of the transformative power of pain explains two-thirds of post-traumatic growth, since it expresses a belief about transforming one's character after suffering. There are results in the literature that can support this result (Bolat et al., 2020). School counselors can be provided with trainings on the transformative power of pain and the theoretical foundations of post-traumatic growth to increase their knowledge and awareness of these concepts.



# Merhametin Üç Yönelimi ile Tanımlanması

## Compassion is Defined According to Its Three Domains

Özlem ÇEVİK<sup>[1]</sup>

Başvuru Tarihi: 13 Nisan 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 24 Haziran 2022

Duygular insan ilişkilerinin geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde kilit bir role sahiptir. Sevgi, saygı, hoşgörü gibi diğer duygularla ilişkili olan merhamet duygusu da insan ilişkilerindeki etkisi yadsınamaz düzeydedir. Literatürde pek çok tanımı bulunan merhametin üç farklı yönelimi vardır. Bunlar, kendine merhamet, başkasına merhamet ve başkasından gelen merhameti kabul etme. Merhametin tanımlanması bu üç kavramının tanımlanmasını içerir. Çünkü merhametle ilgili yapılan tanımlamalar bu üç yönelimden biriyle ilgilidir. Fakat merhamet tek bir yönüyle tanımlandığında eksik ve yetersiz bir kalır. Dolayısıyla bir kişinin, merhametli olarak nitelendirilebilmesi için hem kendine karşı merhametli olmalı hem bir başkasına karşı merhametli olmalı hem de başka bir insandan kendisine yönelen merhameti kabul edebilmelidir. Fakat merhametten söz edildiğinde insanların aklına genellikle merhametin tek bir yönelimi gelir, bir başkasına karşı duyulan merhamet. Merhamet ile ilgili çalışmalara bakıldığında genelde merhametin sadece bu yönü ele alınmıştır. Ayrıca son dönemlerde, genellikle öz şefkat olarak adlandırılan ve kişinin kendine yönelen merhameti ifade eden kendine merhamet de çalışmalarda yer almaktadır. Oysa merhametin bir başka yönelimi daha vardır. Bu da başkasından gelen merhamettir. Merhameti değerlendirirken bu üç yönelimiyle ele almak gereklidir. Bu yüzden bu çalışmada merhamet kavramı ve merhamet yönelimi ulaşılan kaynaklar doğrultusunda betimlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** merhamet, merhamet yönelimi, merhametin tanımlanması

Received Date: 13 April 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 24 June 2022

Emotions play a key role in the development and maintenance of human relationships. Compassion, relating to other emotions such as love and tolerance, has an undeniable effect on human relations. Compassion having many definitions in the literature, has three different domains. These are compassion for self, for others and from others. Compassion must be defined according to three concepts. Because compassion's definitions are related to one of these three domains. But when compassion is defined in a single aspect, it is incomplete and insufficient. Therefore, in order for a person to be characterized as compassionate, he should be compassionate to himself, to others, and to accept compassion towards from others. But when compassion is mentioned, people remember only, compassion for others, but not for self and from others. When we look at the studies on compassion, only this domain of compassion is generally considered. In addition, lately, self-compassion, which expresses compassion towards one's self, has also been included in the studies. However, compassion has another domain. This is compassion from others. Evaluating compassion, it is necessary to consider these three domains. Therefore, in this study, the concept of compassion and compassion domains are described in line with the available sources.

**Keywords:** compassion, compassion's domain, compassion's definition

Atıf Cite Çevik, Ö. (2022). Merhametin üç yönelimi ile tanımlanması. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 249-264. <https://doi.org/10.47793/hp.1116461>

## GİRİŞ

**D**uygular, sosyal yaşamda önemli bir unsurdur. Bireyin toplumsallaşmasında ve bireysel özelliklerde duygular etkin bir rol oynar. Duygular bireyin olayları algılamasına ve yorumlamasına ve bunun sonucunda da bir davranış sergilemesine neden olur. İnsan sosyal hayatında pek çok duygunun etkisiyle hareket eder. Bireyin sosyalleşmesinde pek çok duygunun etkisi vardır. Bu duygular içerisinde merhamet önemli bir duygu olarak toplumda öne çıkmaktadır. Merhamet, birine yardım etme isteğini, acı çeken biriyle sempati kurmayı, zor duygularla başa çıkma yeteneğini, empatiyi ve kabul ile ilişki kurma yeteneğini içerir (Gilbert vd., 2012). Merhamet sevgi, saygı, yardımlaşma, sorumluluk, hoşgörü, empati, sempati, şefkat ve adalet gibi değerlerle ilişkilidir (Atalay, 2015; Avşaroğlu ve Koyuncu, 2018; Gilbert vd., 2012; Gül, 2019; Hökeleki, 2007; Neff ve Pommier, 2013) ve çoğu zaman bunların toplamı olarak kabul edilir (Avşaroğlu ve Koyuncu, 2018). Merhamet; iyiliksever olma, yumuşak kalpli ve şefkatli olma, kaba, sert ve kırıcı olmama olarak da tanımlanmaktadır (Gül, 2019). Ahlaklı olmanın kökeni olan merhametin olduğu yerde bencilliğin ve acımasızlığın olmadığı düşünülür; çünkü merhametli bir insan çevresine karşı duyarlı ve hassastır. Merhametli birey, çevresindeki insanlara karşı ikramda bulunur ve insanlara karşı affedicidir (Gül, 2019; Roxas vd., 2014).

Pozitif psikolojiyle beraber bilimsel açıdan incelenen merhamet kavramını Gilbert ve arkadaşları (2012), kendine karşı merhametli olma, başkalarına karşı merhametli olma ve başkasından gelen merhameti kabul etme şeklinde üç kategorinin birleşimi olarak ele almaktadırlar. Onlara göre merhamet bu üç yapının birleşimidir. Bu nedenle merhametle ilgili yapılan tanımlamalarda, bu üç yönelimin aynı anda ele alınması gerekmektedir. Merhametle ilgili yapılacak çalışmalarda merhametin hangi yöneliminin araştırıldığının vurgulanması faydalı olabilir. Bu çalışmada merhamet kavramı ve merhamet yönelimi ulaşılan kaynaklar doğrultusunda betimlenmiştir.

### Merhamet Kavramı

Geleneksel ahlakın temelini oluşturan merhamet, genel olarak yaşam karşıtı ve acıyı artıran tarafı kurutucu bir iç güdü olarak tanımlanmaktadır (Ay, 2013). Fakat merhameti sadece acı duygusu ile ele almak yetersiz bir tanımdır (Tan, 2011). Acı sadece bir hisken merhamet kişi bir başkasına yardım etmeye yönelten bir duygudur (Gör, 2013). Merhamet, acı çeken birinin çektiği acıyı fark etmeyi sağlar ve merhamet acı çekenin acısının dindirmek için kişiyi harekete geçiren bir duygudur (Ekstrom, 2012).

Merhamet bireysel ve kültürel farklılıkları içerir. Kişilik, anne baba tutumu, bağlanma stilleri, geçmiş yaşantılar, arkadaş çevresi, ekonomik durumu, psikolojik sağlık durumu, kardeş sayısı, gelir durumu, dindarlık düzeyi, branş, çalışma yılı, akademik başarı, merhamette yönelik

eğitim alıp almama gibi faktörler merhamet üzerinde etkili olan bireysel özellikler iken; yaşanan bölge, sosyo-demokratik değişkenler, toplumsal cinsiyet rol ve modelleri ise kültürel farklılıklar olarak değerlendirilir (Akdeniz, 2014; Aydemir, 2018; Çingöl vd., 2018; Gül, 2019; Gilbert, 2005; Hacikeleşoğlu ve Kartopu, 2017; İşgör, 2017; Küçükaydın, 2015; Neff ve Dahm, 2015; Salazar, 2015; Vatandaş, 2007). Bu farklılıklardan dolayı her bireyin merhamet algısı birbirinden farklı olarak gelişmekte ve şekillenmektedir.

Bireysel iyi oluş ve toplumsal birlikteliği sağlamada önemli bir unsur olan merhamet (Aydemir, 2018; Harris, 2017) çocukluk yıllarında oluşmaya başlar (Biberci, 2010; Gilbert, 2005). Çocuğun merhametli davranış sergilemesinde ve merhamette yönelik olumlu bir algı oluşturmasında anne babası dolayısıyla içinde yetiştiği aile oldukça önemlidir. Anne babanın çocuğa olan davranışları ve tutumu çocuğun merhamet algısında oldukça önemlidir. Anne ve babasıyla güvenli bağlanmayı gerçekleştiren bireyler, hayatlarının sonraki aşamalarında hem kendilerine karşı hem de diğer insanlara karşı merhametli olurlar (Aydemir, 2018; Gül, 2019; Harris, 2017; Sayar, 2011). Fakat çocuğun anne babası ya da bakım veren kişi çocuğa karşı ilgisiz davranmışsa, çocuğu fiziksel ya da duygusal olarak cezalandırmışsa, çocuğun yardıma ve sevgiye ihtiyaç duyduğu anda onunla ilgilenmemişse çocuğun merhamet algısı korku ve uzaklaşma şeklinde gelişmektedir (Boykin vd., 2018; Gül, 2019; Liotti ve Gilbert, 2010; Harris, 2017; Neff ve Dahm, 2015; Peker, 2011; Sayar, 2011).

Merhametin oluşmasında kardeş sayısı ve kardeş sıralaması da önemli bir faktördür. Genellikle ilk çocuklar anne babanın kendisine sorumluluk vermesinden dolayı ya da anne ve babasına kardeş bakımında sorumluluk alarak yardım etmesinden dolayı daha merhametli olabilmektedir (Gül, 2019; Yarma, 2015). Bunun yanı sıra toplumsal cinsiyet rolleri de merhamet düzeyine ve merhamet davranışına etki etmektedir. Toplumda kadınlar erkeklere oranla daha merhametli oldukları yönünde toplumsal bir baskı ve yaşantı ile karşı karşıya kaldıkları ve biyolojik faktörler gibi etkenlerden dolayı merhamet üzerinde cinsiyet farklılıkları görülmektedir (Akdeniz, 2014; Aydemir, 2018; Çingöl vd., 2018; Salazar, 2015; Vatandaş, 2007). Benzer şekilde çocukken kötü muameleye maruz kalan kadınların merhamet korkusu da erkeklere göre daha yüksek olabilmektedir (Boykin vd., 2018).

Merhamet algısı olumlu olan bireyler, mutlu, özgüveni ve iyi oluş düzeyi yüksek, kendine ve başkalarına karşı merhametli, yaşam doyumu iyi, psikolojik dayanıklılığı ve psikolojik esnekliği olan, sosyal ilişkilere açık; diğer insanları ve kendini affedebilen, başkalarına yardım edebilen ve kendisi yardıma ihtiyaç hissettiğinde çevresinden destek isteyebilen, duygusal zekâsı ve duygu yönetimi güçlü bireylerdirler (Akdeniz, 2014; Aydemir, 2018; Boykin vd., 2018; Fredrickson vd., 2008; Gilbert vd., 2012; Gül, 2019; Harris, 2017; İşgör, 2017; Joeng, 2014; Kirby, 2017; Mongrain

vd., 2011; Nas ve Sak, 2020; Roxas vd., 2014; Salazar, 2015; Shapira ve Mongrain, 2010; Whetsel, 2017).

Merhamette yönelik olumlu bir algı geliştiremeyen bireyler ise, empati yapmada, başkalarına karşı yardım sever ve hoşgörülü olmada bazı sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Merhametten yoksun ya da merhametten korkan bireyler çevrelerine karşı daha saldırgan, öfkeli ve şiddette meyilli olabilmektedirler; çünkü bu bireylerin duygu yönetimi konusunda birtakım yetersizlikleri olabilmektedir (Gilbert vd., 2012; Whetsel, 2017). Bu bireyler aynı zamanda kendilerine karşı da son derece eleştiriseldirler (Gilbert vd., 2012; Joeng, 2014; Neff ve Dahm, 2015). Kendilerinden utanç duyarlar (Gilbert ve Procter, 2006; Joeng, 2014; Neff ve Dahm, 2015).

Merhamet algısı korku ve uzaklaşma olan bireyler, merhametti zayıflık, başkaları tarafından kendilerine yöneltilen bir tehdit olarak görürler. Bu bireyler eğer birine karşı merhametli olursa insanların onların merhametini sömüreceğini ya da kötüye kullanacağını düşünürler. Merhametli insanların zayıf ve dışardan gelen zararlara açık olduğu yönünde bir algıları vardır (Boykin vd., 2018; Gilbert ve Procter, 2006; Gilbert vd., 2011; Gilbert vd., 2014; Joeng, 2014; Whetsel, 2017). Merhamete yönelik algıları olumsuz olan bireyler kendilerini sevilmeyen biri, kötü bir insan, sevgiyi hak etmeyen ve cezalandırılması gereken biri olarak görürler. Kendilerini sevgiyi hak etmeyen biri olarak algıladıkları için insanlardan uzak dururlar ve böylelikle kendilerini toplumdan izole ederler (Boykin vd., 2018). Bu bireyler kendilerine karşı da oldukça eleştirel ve katı bir tutum içerisindedirler. Kendi yaptıkları hataları affedemezler ve gözlerinde büyütürler. Herhangi bir olumsuz durum yaşadıklarında kendilerini aşırı suçlayıp affedemezler ve hayatta bu acıyı ve sorunu yaşayan tek kişi kendileriymiş gibi bir algıları vardır. Bu durum da onları hem psikolojik olarak hem de sosyolojik olarak olumsuz etkilemektedir (Gilbert ve Procter, 2006; Gilbert vd., 2012; Joeng, 2014; Harris, 2017; Neff ve Dahm, 2015).

Kendilerine karşı merhamet göstermekten korkan bazı bireyler ise kendilerini aşırı eleştirdiklerinde ya da hataları üzerinde yoğunlaştıklarında motive olup başarılı olacaklarına inanırlar (Neff ve Dahm, 2015). Oysa motivasyon olumlu duyguların etkisiyle ortaya çıkan bir durum olduğu için başarılı olamazlar ve bu durumda kendilerini daha fazla suçlayıp depresyon, yeme bozukluğu, anksiyete gibi psikolojik sorunlar yaşayabilirler (Gilbert ve Procter, 2006; Harris, 2017). Stres, yeme bozukluğu, aşırı öz eleştiri, utanma, post travmatik stres bozukluğu, depresyon, aleksitimi, tükenmişlik, yalnızlık, sosyal izolasyon, öfke ve saldırganlık merhamet seviyesinin düştüğü durumlarda artmaktadır. Bunlar aynı zamanda merhamet algısının olumsuz olmasının hem bir nedeni hem de bir sonucudur (Akdeniz, 2014; Boykin vd., 2018; Gilbert, 2009a; Gilbert vd., 2012; Joeng, 2014; Klimecki & Singer, 2015; Whetsel, 2017).

## Merhamet Yönelimi

Merhamet sadece bir başkasına acımayı, yardım etmeyi içeren tek yönlü bir kavram değildir. Merhamet yönelimi üç gruba ayrılmaktadır; (a) kendine karşı merhamet, (b) başkasına merhamet ve (c) bir başkasından gelen merhamet. Bireyin merhametli olması bu üç gruptan her birinde belli ölçüde merhametli olmayı içermektedir (Gilbert ve Procter, 2006).

Bir insan merhametli olması başkasına merhamet göstermesi kadar kendine karşı da merhamet göstermesi ve bir başkasından kendisine yönelen merhameti de kabul etmesiyle ilişkilidir. Nietzsche gibi merhameti olumsuz bir olgu olarak nitelendiren kişiler de belki de merhametin tek yönlü olmayan yapısını içten içe sezinlemişlerdir. Merhameti kimi zaman bir kibir ifadesi kimi zaman karşı tarafın yaşadığı sıkıntının kendisinin de yaşamaması için gösterilen bir tepki ve davranış olarak yansıması aslında merhametin gerçekten o kişide tezahür edip etmediği sorunsalını karışımıza çıkarmaktadır. Eğer bir insan merhametliyse o zaman bir gün karşıdaki insanın haline düşmekten korktuğu için ona yardım etmek yerine aslında o insana saygı duyduğu için ya da genel bir insan sevgisine sahip olduğu için yardım etmesi gerekir (Ay, 2013; Gilbert ve Procter, 2006).

Bir başkasından gelen merhameti de kabul etmek merhametli olmanın başka bir boyutudur. Kişinin kendisine merhamet içeren bir yönelimden kaçmaması onu kabul etmesi gerçek merhametin göstergesidir. Bu nedenle asıl merhamet hem başkasına merhamet etmeyi hem de bir başkasından kendisine yönelen merhametini kabul etmeyi içerir (Gilbert ve Procter, 2006; Gilbert vd., 2012a; Whetsel, 2017).

Merhametin bir diğer boyutu ise kendine karşı merhametli olabilmeyi içerir. Kişi nasıl bir başkasına saygı duyuyor, onu seviyor ve ona merhamet ediyorsa kendisine karşı da merhametli olması kendisini sevmesi, artı ve eksi yönleriyle kendisine saygı duyabilmesiyle ilişkilidir. Birine merhamet etmek ya da birinden gelen merhameti kabul etmek ve kendine karşı merhametli olmak merhametle ilgili olumlu bilişlerin ve şemaların olmasını gerekli kılar (Gilbert ve Procter, 2006; Gilbert vd., 2010; Gilbert vd., 2012a; Whetsel, 2017). Tüm bunlar ve merhametin üç yönelimi ayrı ayrı başlıklar altında incelenecektir.

### 1. Kendine Merhamet

Kendine merhamet, öz-duyarlılık, öz-anlayış ve öz-şefkat olarak adlandırılmaktadır (Akın, 2011; Andiç, 2013; Deniz vd., 2012; Erkoç, 2017; Kıcalı, 2015; Korkmaz, 2018; Kuzu, 2018; Sümer, 2008; Tatlıoğlu, 2010). Kendine merhametli olmak diğer bir deyişle öz-şefkat; kişinin acı çektiğinde ya da başarısız olduğunda kendini acımasız ve sert bir şekilde eleştirmemesi ve kendini yaşamdan izole etmemesidir. Bununla birlikte kişinin kendine karşı kibar, nazik, anlayışlı olması ve yaşadığı olumsuz durumlardan dolayı kendini suçlamak yerine benzer durumun başka

insanlarında yaşayabileceğini kabul etmesidir (Neff, 2003a). Başkasına karşı merhametli olan bireyler, insan olmanın gereği olarak onlara karşı kibar ve duyarlı olmaya özen gösterdiği kadar kendine karşı da benzer tavrı takınırlar (Yıldırım, 2018).

Kendine karşı merhametli olmak duygu farkındalığı, psikolojik dayanıklılık, psikolojik esneklik, öznel iyi oluş, yaşam doyumu gibi pek çok avantajı beraberinde getirir (Joeng, 2014). Ayrıca kendine karşı merhametli bireyler zorlu yaşam koşullarıyla daha kolay baş edebilirler (Germer ve Neff, 2014; Gilbert ve Procter, 2006). Bu bireyler kendine karşı affedicidirler ve kendi benliklerine karşı saygılıdırlar (Kıcalı, 2015; Neff, 2003b; Yağbasanlar, 2017). Bu nedenle de kendilerine karşı olumlu bir benlik algısına da sahiptirler (Neff ve McGehee, 2010).

Kendine karşı merhametin gelişebilmesi için çocukluk yaşantıları büyük öneme sahiptir. Çocukken kişinin anne babası ya da bakım verenin kendisine davranım şekli bireyin kendine karşı merhametli olup olmamasına etki eder. Annesi babası ya da bakım veren kişi, çocuğa ilgili davranmışsa, güvenli bağlanmayı sağlamışsa kişi kendine karşı değerlilik algıları geliştirecektir ve kendine karşı merhametli bir tutum içinde olacaktır. Çocukken yaptığı hatalara aşırı tepki verilmemişse kişi de ilerleyen yıllarda kendi hatalarına karşı daha toleranslı ve daha anlayışlı olarak kendine merhametli olabilecektir. Buradan hareketle kişinin kendine karşı merhametli olması onun çocukken edindiği şemalarla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çocukken kişinin kendine karşı oluşturmaya başladığı rasyonel ya da irrasyonel düşünce biçimleri onun kendine karşı merhametli olma durumunu büyük ölçüde şekillendirir (Matos vd., 2017a; Matos vd., 2017b; Uyanık ve Çevik, 2020).

Kişinin kendine karşı merhametli olmasında aile sisteminin de rolü yadsınamayacak ölçüdedir. Aile bir sistemdir ve bu sistem içerisinde ailedeki tüm bireyler birbirinden isteyerek ya da istemeyerek etkilenir ve aile içindeki tek bir birey dahi diğer bireylere etki eder. Bu kaos kuramıyla benzer bir yapıdır. Kaos kuramına göre dünyanın herhangi bir yerinde olan bir olay başka olayların tetikleyicisi olarak dünyadaki başka yerlere de etki eder (Ünal, 2013). Kaos kuramına göre Brezilya'daki bir kelebeğin kanat çırpışı Teksas'ta kasırganın çıkmasına neden olur (Lorenz, 1972). Bir sistem olan aile de böyledir. Birinin yaşadığı olumlu ya da olumsuz bir durum diğerine de etki eder. Aile bireylerinin birbiriyle olan ilişkisi kişinin kendisiyle olan ilişkisine de etki eder (Ünal, 2013). Örneğin annesi kanser türü bir rahatsızlık yaşayan bir çocuk onun acılarına şahit olur. Böyle bir ortamda yaşayan çocuk mutlu olduğunda dahi annesine haksızlık yapıyormuş gibi hisseder. Çünkü annesi hastayken, acı çekiyorken o mutludur, gülüyordur sanki annesinin acısını önemsememiştir ya da hafife almıştır bu durum kendini suçlu hissetmesine, kendini acımasızca eleştirmesine dahi neden olabilir. Bu eleştiriler ve suçluluk hissi, kişinin kendine karşı merhametli olmasını engelleyebilir (Harris, 2017; Joshanloo ve Weijers, 2014; Lambrou, 2014; Longe vd., 2010).

Çocukken kişi yaptığı yanlışlara ya da hatalara karşı veyahut da çocukluk gelişiminin bir parçası olan hareketlilikten kaynaklı bir bardağı kırma ya da çocukluk çağının verdiği merakla kendisine zarar vermeyecek bir şeyleri karıştırması bunun neticesinde evi dağıtmasından dolayı annesinden ya da kendisine bakım veren kişi tarafından ağır bir şekilde cezalandırılmamışsa tüm bu yaptıkları normal kabul edilmişse ve bu doğrultuda sınırlar konulmuşsa kişi büyüdüğünde kendi hatalarını kabul eder ve kendine karşı merhametli olur (Harris, 2017, Matos vd., 2017a; Matos vd., 2017b; Whetsel 2017).

Kişinin kendine karşı merhametli olabilmesinde olumlu rol modellere sahip olmasında önemlidir. Özellikle de çocukluk yıllarında merhametli bir anne baba ya da bakım veren, merhametli bir öğretmen çocuğun da kendine karşı merhametli olmasında büyük bir öneme sahiptir (Joeng 2014; Harris, 2017; Matos vd., 2017a; Matos vd., 2017b; Steindl vd., 2018).

## 2. Ötekine Merhamet

Merhametli olmanın bir diğer boyutu olan ötekine merhamet, merhamet denince birçok kişinin aklına gelen genel merhamet yönelimidir. Merhamet denince pek çok kimse bir başkasına karşı gösterilen merhameti tasavvur eder ve merhametle ilgili birçok tanım da merhametin genel olarak sadece bu yönüne yönelik yapılır (Akdeniz ve Deniz, 2016; Ekstrom, 2012; Gör, 2013; Krause ve Shaw 2000; Sprecher ve Fehr, 2005) ve genel olarak bir başkasına duyulan yardım etme isteği, başkasına duyulan acıma ve şefkat olarak tanımlanır.

Felsefede, dinde, eğitimde, sosyolojide ve pozitif psikolojiyle beraber psikolojide de merhamet, daha çok başkasına yönelen merhamet olarak konu olmuş ve bu yönüyle merhamet, bireysel iyilik ve toplumsal fayda için önemsenererek işlenmiştir (Güngör, 2017; Krause ve Shaw 2000; Vanderlind vd., 2017). Şüphesiz merhamet genel bir kavram olsa da kişilerin algısına göre merhametin davranışta kendini göstermesi farklı farklıdır. Daha çok ötekine merhamet olarak sergilenen merhametin oluşabilmesi çocukluk yıllarından itibaren kişinin içinde bulunduğu çevreyle yakından ilişkilidir. Bazılarına göre merhamet her insanda bulunan doğal bir eğilimdir; fakat bu eğilimin gelişebilmesi için kişinin çocukluktan itibaren merhamete yönelik yaşantılar edinmesiyle ilişkilidir. Merhametli, olumlu bir rol model olan ebeveyn, öğretmen, dayı, teyze, amca, hala gibi çocuğun dünyasında yer alan ve ona merhametle ilgili rol model olabilecek her yetişkin çocuğun başka insanlara karşı merhametli olmasında önemli role sahiptir (Kasapoğlu, 2006; Tarhan, 2020; Türkoğlu vd., 2012).

Ebeveynle kurulan güvenli bağlanma stilleri de çocuğun bir başkasına karşı merhametli olmasında önemlidir. Güvenli bağlanma çocukta olumlu duyguların oluşmasına neden olur. Olumlu duygular ise merhamet için gerekli bir ön koşuldur (Gilbert ve Procter, 2006). Ebeveynle

kurulan olumlu sıcak ilişki bir başkasına merhametin oluşmasını bu şekilde destekler (Harris, 2017).

Ebeveynler, çocukların gönlüne merhamet tohumlarını ekebilirler ve bir ebeveyn olarak bu belki de en önde gelen vazifelerden biridir. Sevgi ve şefkate dayalı merhamet insan ilişkilerinin zemini oluşturmaktadır. Bir insanın gönlünde merhamet olduğu zaman bir başkasının hayatını imar edebilir (Yılmaz, 2011). Bu nedenle bir başkasına merhametli olmak aslında kişinin kendi benliğini bulabilmesidir (Görmez, 2011).

### 3. Ötekinden Merhamet

İnsanlara yardım ve iyilik etmeye yönlendiren merhamet duygusu (Sula, 2011), bir başkasından kendisine yönelen merhameti kabul edebiliyor olmakla da ilişkilidir. Merhametin bir başka yönelim şekli olan ötekinden gelen merhamet, merhametli olabilmenin başka bir bileşenidir. Ötekinden merhamet, kişinin başkalarından gelen merhameti kabul etmesidir. Başkasının ona merhamet etmesini, acizlik, zayıflık veya kibir olarak nitelendirmemesidir. Ben başkasına merhamet ettiğim gibi başka birileri de bana merhamet edebilir, şeklinde düşünebilmesi ve başkasından gelen merhamette olumlu karşılık vermesidir (Gilbert ve Procter, 2006; Harris, 2017; Joeng 2014; Whetsel 2017; Steindl vd., 2018).

Kişi sadece başkasına merhamet verebiliyor; fakat başkasına kendisine yönlendirdiği merhameti kabul etmiyorsa ya da bu merhamet yönelimini aşağılanmak gibi olumsuz bir bilişle nitelendiriyorsa o kişi merhametli sayılmaz ya da yüksek düzeyde merhametli biri değildir. İnsanlar sosyal kabul kaygısıyla ya da ahlaki değerler doğrultusunda bir başkasına merhamet yöneltebilir. Fakat asıl merhamet sahibi olan biri bir başkası tarafından kendisine yöneltilen içten bir yardım teklifini, sevgi dolu bir desteği de kabul edebilmelidir. Bunu kabul etmiyorsa kişinin hem ahlaki hem de bugün pozitif psikolojinin söyledikleri doğrultusunda sağlıklı bir psikolojisinin olmadığını göstergesidir (Gilbert ve Procter, 2006; Harris, 2017; Joeng 2014; Whetsel 2017; Steindl vd., 2018).

Bir başkasından kendisine yöneltilen merhameti kabul edemeyen bireyler, kibrin ya da narsistik bir kişiliğin etkisiyle bunu reddediyor olabilir. Çünkü eğer bir başkasından merhamet görmek bir aşağılanma göstergesiye ya da birinin kendisine merhamet etmesi sonradan farklı çıkar ilişkilerine kapı aralayacaksa o zaman kişi başkasına merhamet ettiğinde hangi asli duygularla merhamet ettiğini de sorgulamalıdır. Çünkü tam manasıyla merhametli bireyler hem başkasına hem kendine karşı merhametlidir ve bir başkasının kendisine merhamet etmesine karşı da açık ve kabul edici bir tutum içerisindedir (Gilbert ve Procter, 2006; Joeng 2014; Harris, 2017; Neff, 2003a; Steindl vd., 2018; Uyanık ve Çevik, 2020; Whetsel 2017).



## SONUÇ

Merhamet tarih boyunca ortak insani bir değer olarak kabul edilmiştir (Görmez, 2011) ve bütün erdemlerin temelinde merhamet ve sevgi duygusu en önemli erdem olarak kabul edilmektedir (Keleş, 2011). Sprecher ve Fehr (2005) da merhameti, sevgiyle özdeşleştirmişlerdir ve merhameti, merhametli sevgi olarak kavramsallaştırmışlardır. Merhametli sevgi, tüm insanlığa karşı duyulan bir duygudur. Ayrıca merhametli sevgi acı çeken ya da yardıma ihtiyacı olan birinin acısına karşı hassasiyet ve endişe hissetmeyi, acısını anlamayı ve yardım etmeyi içeren duygu, biliş ve davranış bileşenidir. Fakat merhamete herkesin ortak bir bakışı olmamıştır (Krause ve Shaw, 2000).

Genel olarak bireysel ve toplumsal iyilik için önemli bir değer olarak kabul edilen merhamet değerine (Krause ve Shaw 2000; Akdeniz ve Deniz, 2016) olumlu anlam yüklemeyen bireyler de vardır. Merhameti olumlu bir durum olarak görmeyenlerden biri olan Nietzsche'ye göre merhamet, görünürde bencilce olmayan duygulardan biri olsa da aslında merhamette gizli bir bencillik vardır. Ayrıca Nietzsche merhamet talebini bir çıkar ilişkisi olarak da görmekte ve Nietzsche böylelikle merhametsiz olmanın savunusunu yapmaktadır (Ay, 2013). Benzer şekilde Rousseau'da narsistik merhamete rastlanmaktadır (Hocutt, 2003/ 2013). Ayrıca merhamet tüm insanlarda aynı seviyede değildir. Bazı bireyler (örneğin dindar ya da manevi yönü güçlü olanlar) diğerlerine göre daha merhametli olabilmektedir (Sprecher ve Fehr, 2005) ya da bazı insanlar merhametten tamamen yoksun olabilmektedir.

Merhamet, kendine, başkasına ve başkasından olmak üzere üç yönelimle gerçekleşir. Benzer şekilde merhamete yönelik olumsuz algı ve korku da yine bu üç bileşenin tezahürüdür: Kendine karşı merhametli olmaktan korkma, başkalarına karşı merhametli olmaktan korkma ve başkasından gelen merhameti almaktan korkma (Gilbert ve Procter, 2006). Merhamet doğuştan gelen bir duygu olarak kabul edilmesine rağmen bireyin merhamet düzeyinde ve merhamet davranışı sergilemesinde çevre ve eğitim önemli bir etken olarak kabul edilir (Altuntaş, 2011; Akdeniz, 2014; Aydemir, 2018; Dalgacı, 2019; Gül, 2019). Buna karşın çevre ve eğitim gibi baskın iki etkenin yanı sıra bireyde merhamet yönelimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilecek pek çok faktör söz konusudur.

Sonuç olarak, merhamet kavramı farklı tanımlamalar vardır. Merhametle ilgili çeşitli kategoriler mevcuttur ve toplumların ve bireylerin merhamette yönelik düşünceleri farklılık içerebilmektedir. Buna rağmen merhamette yönelik tutumlar ister olumlu olsun ister olumsuz olsun merhamet yönelimi üç şekilde olmaktadır. Bu nedenle merhametle ilgili yapılacak herhangi bir çalışmada merhametin bu üç yöneliminden hangisiyle çalışıldığının değerlendirmeye almak, merhameti daha iyi anlamamızda yolda gösterici olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akdeniz, S. (2014). *Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekanın incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akdeniz, S., & Deniz, M. E. (2016). Merhamet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 50-61.
- Akın, A. (2011). Self-compassion and self-deception. *Educational Research Association-The International Journal of Educational Researchers*, 2 (3), 25-33.
- Altuntaş, H. (2011). Rahmetten şefkat ve merhamete. *Diyanet Aylık Dergi*, 244, 17-19.
- Andiç, S. (2013). Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Atalay, H. (2015). Merhamet, biraz merhamet. *Psikeart Dergisi*, 38, 6-11.
- Avşaroğlu, S., & Koyuncu, E. (2018). İnsanda merhamet duygusu ve değer olarak merhametli tutum. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 16-37. <https://doi.org/10.26899/inciss.114>
- Ay, V. (2013). Nietzsche'de 'Merhamet' kavramının yeniden değerlendirilmesi. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 3 (1), 199-215.
- Aydemir, B. (2018). Öğretmenlerdeki merhamet düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş ve algılanan anne baba tutumlarına göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Biberici, F. (2010). *2-7 yaş arası çocuklarda sevgi ve merhamet değerlerinin hadisler ışığında öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Boykin, D. M., Himmerich, S. J., Pinciotti, C. M., Miller, L. M., Miron, L. R., & Orcutt, H. K. (2018). Barriers to self-compassion for female survivors of childhood maltreatment: The roles of fear of self-compassion and psychological inflexibility. *Child Abuse & Neglect*, 76, 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.003>
- Çingöl, N., Çelebi, E., Zengin, S., & Karakaş, M. (2018). Bir sağlık yüksek okulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin merhamet düzeylerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 21, 61-67. <https://doi.org/10.5505/kpd.2018.65487>
- Dalgah, B. (2019). *Merhamet odaklı terapi yaklaşımı ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 428-446.
- Ekstrom, L. W. (2012). Liars, medicine, and compassion. *The Journal Of Medicine And Philosophy*, 37(2), 159-180. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhs007>
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Ersanlı, E. (2014). The validity and reliability study of tolerance scale. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 85-89.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. A. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential

- personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/a0013262>
- Germer, C. K. ve Neff, K. (2019). *Öz şefkatli farkındalık uygulama rehberi*. (Çev: F. T., Altun). Diyojen Yayınevi.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9–74). Routledge.
- Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15 (3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and selfcriticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13 (6), 353–379. <https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baião, R., & Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(2), 228–244. <https://doi.org/10.1111/bjc.12037>
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J., & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self criticism. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(4), 374-390. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x>
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Ravis, A. (2011) Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychol Psychother*, 84 (3), 239-55. <https://doi.org/10.1348/147608310X526511>
- Gör, F. (2013). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet Değeri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gül, T. (2019). *4-6 yaş dönemi çocuklarda merhamet eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 154-166.
- Hacıkeleşoğlu, H., & Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 59, 203-227. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7234>
- Harris, L. D. (2017). *The relationship between fear of compassion, attitudes towards emotional expression and subjective well-being among a community adultsample* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Colchester, Essex Üniversitesi.
- Hocutt, M. (2013). Hayırseverliksiz merhamet, hürriyetsiz özgürlük Jean-Jacques Rousseau'nun siyasal fantezileri (Çev. Atilla Yayla). *Liberal düşünce*, 18, (69-70), 157-189.
- Hökelekli, H. (2007). Bir değer: Merhamet. *Dem Dergi*, 1 (4), 78-82.
- İşgör, İ. (2017a). Merhametin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 425-436. <https://doi.org/10.21547/jss.290441>
- İşgör, İ. Y. (2017b). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve akademik başarının merhamet üzerindeki yordayıcı etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 82-99. <https://doi.org/10.17556/erziefd.299182>
- Joeng, J. R. (2014). *The mediating roles of fear of compassion from self and others, self-compassion, and perceptions of social support on the relationships between self-criticism and depressive symptoms* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Minnesota Üniversitesi.

- Joeng, J. R. (2014). *Theme diating roles of fear of compassion from self and others, self-compassion, and perceptions of social support on the relationships between self-criticism and depressive symptoms* [Yayımlanmamış doktora tezi]. St. Paul, Minnesota Üniversitesi.
- Joshanloo, M., & Weijers, D. (2014). Aversion to happiness across cultures: A review of where and why people are averse to happiness. *Journal of Happiness Studies*, 15, 717-735. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9>
- Kasapoğlu, A. (2006), Empati ve sempati olgusuna vurgu yapan bazı ayetler. *Bilimname*, X, 1, 33-61.
- Kıcalı, Ü. Ö. (2015). *Öz-şefkat ve tekrarlayıcı düşünmenin olumsuz duygulanım ve depresyon ile ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: The programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90, 432-455. <https://doi.org/10.1111/papt.12104>
- Klimecki, O. & Singer, T. (2015). Brain mapping: An encyclopedic reference (Ed. Arthur W. Toga), compassion in (pp. 195-199). Academic Press.
- Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlılık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10 (1), 40-58. <https://doi.org/10.18863/pgy.336489>
- Krause, N., & Shaw, B. A. (2000). Giving social support to others, socioeconomic status, and Changes in selfesteem in late life. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(6), 323-333.
- Küçükaydın, Z. (2015). *Fen bilimleri derslerinde merhamet eğitimi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Kuzu, D. (2018). *Adölesan idiopatik skolyoz hastalarında ebeveyn tutumlarının yeme tutumları üzerindeki etkisinde öz-şefkat, depresyon ve beden imgesi bozukluğunun aracılık etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Lambrou, P. (2014). Is fear of happiness real?. *Psychology Today*. Erişim Tarihi: 24.06.2019
- Liotti, G., & Gilbert, P. (2010). Mentalizing, motivation, and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. <https://doi.org/10.1348/147608310X520094>
- Lorenz, E. N. (1972). Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? Paper presented at 139th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Science, Washington DC, The US.
- Matos, M., Duarte, J., & Pinto-Gouveia, J. (2017a). Being afraid of compassion: Fears of compassion as mediators between early emotional memories and psychopathological symptoms in adulthood. *Eur Psychiatry*, 41(Suppl):S101. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.312>
- Matos, M., Duarte, J., & Pinto-Gouveia, J. (2017b). The origins of fears of compassion: Shame and lack of safeness memories, fears of compassion and psychopathology. *The Journal of Psychology*, 151, 804-819. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1393380>
- Mongrain, M., Chin, J. M., & Shapira, L. B. (2011). Practicing compassion increases happiness and self-esteem. *Journal of Happiness Studies*, 12, 963-981. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9239-1>
- Nas, E., & Sak, R. (2020). Merhamet ve merhamet odaklı terapi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 64-84. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525744>
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860390129863>
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). Springer, New York, NY.
- Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225–240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12, 160–176. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546>
- Peker, H. (2011). Merhamet eğitiminde model almanın önemi. *Diyanet Aylık Dergi*, 244, 20-22. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7234>
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Roxas, M. M., David, A. P., & Caligner, E. C. (2014). Examining the relation of compassion and forgiveness among Filipino Counselors. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3, 53-62.
- Salazar, L.R. (2015). Exploring the relationship between compassion, closeness, trust, and social support in same-sex friendships. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 15-29.
- Sayar, K. (2011). Şiddet ve merhametsizliğin kökenleri. *Diyanet Aylık Dergi*, 244, 23-24.
- Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 377-389. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516763>
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629–651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Steindl, S. R., Matos, M., & Creed, A. K. (2018) Early shame and safeness memories, and later depressive symptoms and safe affect: The mediating role of self-compassion. *Curr Psychol*, <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9990-8>
- Steindl, S. R., Matos, M., & Creed, A. K. (2018). Early shame and safeness memories, and later depressive symptoms and safe affect: The mediating role of self-compassion. *Current Psychology*, 40(2), 761–771. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9990-8>
- Sula, H. (2011). Öğrenilmiş merhametsizlik (Tashih: İ. Derin): Merhamet isteneni değil, ihtiyaç duyulanı vermektir içinde (s. 121-129). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Sümer, A. S. (2008). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Tan, O. (2011). Öğrenilmiş Merhametsizlik (Tashih: İ. Derin): Hz. Peygamber ve merhamet eğitimi içinde (s. 27-42). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Tarhan, N. (2020). Duyguların psikolojisi ve duygusal zekâ (26. Baskı). Timaş Yayınları.
- Tatlıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Türkoğlu, M. E., Dincel, S., & Cansoy, R. (2012). Sevginin eğitimdeki gücü (ss. 2254-2263). M. Y. Eryaman, A. Kılınç, N. Cerrahoğlu, E. Yolcu & G. Ergen (Eds.), IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Ünal, S. (2013). Sistemik aile terapilerinde temel kavramlar. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 6(1), 32-37.
- Uyanık, N., & Çevik, Ö. (2020). Öz-şefkat gelişiminde bilişsel formülasyonun rolü. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 660-674. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.35>
- Vanderlind, W. M., Stanton, C. H., Weinbrecht, A., Velkoff, E. A., & Joormann, J. (2016). Remembering the Good Ole Days: Fear of Positive Emotion Relates to Affect Repair Using Positive Memories. *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), 362-368. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9775-z>
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, 0 (35), 29-56.
- Whetsel, T. (2017). *Examining fears of compassion as a potential mediator between shame and danger* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eastern Washington Üniversitesi.
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: öz-şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yarma, E. (2015). Doğum sırası çocuğun kişiliğini nasıl etkiliyor?. *Hürriyet Kelebek*. <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/saglik/dogum-sirasi-kisiligi-nasil-etkiler-40026777>
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

Emotions are an important element in social life. Emotions play an active role in the socialization of the individual and in individual characteristics. Emotions cause the individual to perceive and interpret events and, as a result, to exhibit a behavior. Among these emotions, compassion becomes prominent as an important emotion in society. Gilbert et al. (2012) consider the concept of compassion, which is examined scientifically together with positive psychology, as a combination of three categories: being compassionate for oneself, for others, and from others. For them, compassion is the combination of these three structures. For this reason, in the definitions of compassion, these three orientations should be considered at the same time. In this study, the concept of compassion and compassion's domains are described in line with the available sources.

**The Concept of Compassion.** Compassion comprising a basis for traditional morality is generally defined as an instinct that is anti-life and desiccates the side that increases pain (Ay, 2013). However, it is an inadequate definition to deal with compassion only with the feeling of pain (Tan, 2011). Compassion includes individual and cultural differences. Moreover, Each individual's perception of compassion develops and is shaped differently from each other. Compassion, which is an important element in ensuring individual well-being and social cohesion, begins to form in childhood (Aydemir, 2018; Biberici, 2010; Gilbert, 2005; Harris, 2017).

**Compassion Domains.** Compassion does not have a domain that means helping and pitying another, neither has it another two domains. Compassion consists of three domains; for self, for others, from others. An individual's compassion includes being compassionate to a certain extent in each of these three groups. An individual's level of compassion is evaluated according to certain characteristics from each domain (Gilbert & Procter, 2006).

**1. Compassion for Self.** Compassion for self, in other words, self-compassion means that when you fail or suffer, you cannot criticize harshly yourself, and isolate yourself from. It is the person's being kind, gentle, understanding towards himself and accepting that other people may experience a similar situation instead of blaming himself for the negative situations he has experienced (Neff, 2003a).

**2. Compassion for Others.** Compassion for the others, which is another domain, comes to mind for many people when compassion is mentioned. Compassion for others is often defined as the desire to help another. Undoubtedly, although compassion is a general concept, the manifestation of compassion in behavior differs according to the perception of people (Gilbert & Procter, 2006; Harris, 2017; Joeng 2014; Whetsel 2017; Steindl, Matos & Creed, 2018).

**3. Compassion from Others.** The feeling of compassion, which directs people to help and benevolence, is also related to being able to accept the compassion directed towards oneself from another (Sula, 2011). Compassion from others means to accept compassion from others. It is not characterizing someone else's pity for him as helplessness, weakness, or arrogance (Gilbert & Procter, 2006; Harris, 2017; Joeng 2014; Whetsel 2017; Steindl, Matos & Creed, 2018).

### **Conclusion**

Compassion has been accepted as a common human value throughout history (Görmez, 2011) and on the basis of all virtues, the feeling of compassion and love is accepted as the most important virtue (Keleş, 2011). Sprecher and Fehr (2005) also identified compassion with love, and conceptualized compassion as compassionate love. Compassionate love is an emotion felt towards all humanity.



# Investigation of the Relationship Between Early Maladaptive Schemas and Multidimensional Jealousy

Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ile Çok Boyutlu Kıskançlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Haydeh FARAJI<sup>[1]</sup> Kübra UTAR<sup>[2]</sup> Nilgün Berfu BORAN<sup>[3]</sup>

Received Date: 21 February 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 21 June 2022

The aim of this study is to examine the relationship between individuals' early maladaptive schemas and the level of multidimensional jealousy. The present study was carried out with a total of 344 people, 226 female (%66), and 118 male (%34) participants. In the current study, "Personal Information Form", "Multidimensional Jealousy Inventory" and "Young Schema Inventory" were used. The obtained data were analyzed in SPSS 25.0 package program. While examining the data, Pearson Correlation analysis, Multidimensional Jealousy Inventory t-Test with Independent Samples, and whether the Young Schema Inventory differed significantly according to demographic variables and its predictors were examined using Multiple Linear Regression Analysis to see the relationship between variables. According to the results of the study; a significant relationship was found between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. In addition, inclusion, suppression of emotions, social isolation, self-sacrifice independent variables from early maladaptive schema dimensions predicted emotional jealousy, emotional inhibition, defectiveness/shame, vulnerability to harm/illness, self-sacrifice, enmeshment/undeveloped self variables predicted behavioral jealousy, and social isolation, It was found that the variables of emotional inhibition, defectiveness/shame, self-sacrifice, vulnerability to harm/illness, and enmeshment/undeveloped self predict cognitive jealousy. The results reveal that early maladaptive schemas are associated with jealousy.

**Anahtar Kelimeler:** *early maladaptive schemas, jealousy, close relationship, romantic relationship*

Başvuru Tarihi: 21 Şubat 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 21 Haziran 2022

Bu araştırmanın amacı, bireylerin erken dönem uyum bozucu şemaları ile çok boyutlu kıskançlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Mevcut çalışma 226 (%66) kadın ve 118 erkek (%34) gönüllü katılımcı olmak üzere toplam 344 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu", "Çok Boyutlu Kıskançlık Envanteri" ve "Young Şema Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programında analiz edilmiştir. Veriler incelenirken, değişkenler arası ilişkiyi görebilmek için Pearson Korelasyon analizi, Bağımsız Örneklemeler ile Çok Boyutlu Kıskançlık Envanteri T-Testi, Young Şema Envanteri'nin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve yordayıcılığının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; erken dönem uyumsuz şemalar ile çok boyutlu kıskançlık arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, erken dönem uyum bozucu şema boyutlarından iç içe geçme, duyguları bastırma, sosyal izolasyon/güvensizlik, kendini feda bağımsız değişkenlerinin duygusal kıskançlığı yordadığı, duyguları bastırma, kusurluluk, tehditler karşısında dayanıksızlık, kendini feda, iç içe geçme değişkenlerinin davranışsal kıskançlığı yordadığı ve sosyal izolasyon, duyguları bastırma, kusurluluk, kendini feda, tehditler karşısında dayanıksızlık, iç içe geçme değişkenlerinin bilişsel kıskançlığı yordadığı bulunmuştur. Sonuçlar erken dönem uyumsuz şemaların kıskançlık duygusu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**Keywords:** *erken dönem uyum bozucu şemalar, kıskançlık, yakın ilişki, romantik ilişki*

Atıf  
Cite

Faraji, H., Utar, K., & Boran, N. B. (2022). Investigation of the relationship between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 265-286. <https://doi.org/10.47793/hp.1076655>

[1] Assist. Prof. | Istanbul Aydın University | Science-Literature Faculty | Psychology | Istanbul | Turkey | ORCID: 0000-0001-5306-6546 | haydehfaraji1@gmail.com

[2] Psychologist | Istanbul Rumeli University | Graduate Education Institute | Psychology | Istanbul | Turkey | ORCID: 0000-0002-3517-8795

[3] Psychologist | Istanbul Aydın University | Graduate Education Institute | Psychology | Istanbul | Turkey | ORCID: 0000-0001-7891-8362

## INTRODUCTION

Schemas are defined as detrimental emotional and cognitive processes that are repeated throughout individual's life and include one's ideas of oneself and relationships (Young, et al., 2003). Early maladaptive schemas are deep and general patterns of memories, emotions, cognitions, and physical sensations that typically occur in childhood or adolescence, persist throughout life, and are inefficient and dysfunctional in one's relationship with oneself and others, (Gheisari, 2016). Cognitive, affective and physical experiences of early period, and relationship patterns forms with significant others form the origin of rigid and stereotyped schemas (Usluca & Güler, 2021). Despite the fact that the individual is aware that the schemas will be upsetting, still continues to utilize them since they make him feel safe. Early maladaptive schemas are forcing people to feel a feeling of consistency and compatibility. Furthermore, schemas are said to influence future experiences and in terms of the range and intensity of mental activity (Young, 2007). Early maladaptive schemas are also said to be at the root of chronic psychiatric disorders in axis I and II (Gheisari, 2016). Early maladaptive schemas, on the other hand, persistent motifs that form the foundation of the self-concept and that they repeat themselves despite their problematic patterns (Young et al., 2003).

Young (1994) identified five schema domains: disconnection/rejection, impaired autonomy and performance, impaired limits, others-directedness, and over vigilance/inhibition, as well as 18 schemas that these schema domains encompassed. According to the theory, the disconnection/rejected schema domain (abandonment, mistrust/abuse, emotional deprivation, defectiveness/shame, social isolation schemas), the need for secure attachment to others, impaired autonomy, and performance schema domain (dependence/incompetence, vulnerability to harm/illness, enmeshment/undeveloped self, failure schemas), the need for assertiveness, the impaired limits schema domain (entitlement/grandiosity, insufficient self-discipline schemas), the need for over vigilance/inhibition schema domain (negativity/pessimism, emotional inhibition, unrelenting standards, punitiveness) are generated by spontaneity and inhibition or over-satisfaction of the demand for play (Young et al., 2003).

An individual who is by nature a social creature requires the establishment of relationships with others. This prerequisite is critical for the individual's socialization process. During the socialization process, an individual might form good social ties as well as display characteristics that prohibit him from forming meaningful relationships with others. In truth, interpersonal connections are deteriorating nowadays for a variety of reasons, and the number of individuals who are unable to form intimate relationships is rapidly increasing. Jealousy is one of the bad emotions that might make it difficult to form intimate connections. While jealousy is commonly thought to be a symptom of insecurity, an immature feeling, or a mental condition,

evolutionary psychologists have redefined it as a guardian of emotion and love acquired via the evolutionary process (Demirtaş, 2006). According to Pines (1998) jealousy is a complex response and deviant emotional state that is provided as a result of any threat that may lead to the loss or degradation of vital relationships. It takes the form of a multifaceted structure that comprises worry, despair, wrath, insecurity, and uncertainty associated with the fear of losing one's relationship with the person or one's standing (Salovey & Rodin, 1986). This multidimensional structure is described as situational and encompasses cognitive, emotional, and behavioral components (Mathes et al., 1985).

Relationships are an important part of our lives. While a healthy relationship can protect us from the damaging effects of stress and increase our life satisfaction and psychological well-being, the relationship that has become unhealthy due to extreme jealousy can turn into a source of great sadness and pain (Faraji & Güler, 2021). Therefore the aim of this study is to investigate the relationship between individuals' early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. When the literature is examined, no study has been found that compares the levels of early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. Because of that the closest studies to the current study are included. Tortamış (2014) investigated the association between early maladaptive schema domains and dysfunctional parenting and levels of romantic jealousy and infidelity. Men and women exhibit similar emotional, physical and cognitive reactions reactions in case of jealousy (Gökdağ, 2015). There was no difference in the amount of romantic jealousy between men and women in Tortamış's study (2014) too. Impaired autonomy schema domain, conditional success-oriented parenting style of mother and father, and romantic jealousy level in women are all factors that influence romantic jealousy. The amount of romantic jealousy in males is predicted by the mother's perceived conditional success-oriented parenting. In women, the impaired autonomy schema domain acts as a mediator between prescriptive parenting, overprotective/anxious parenting, punitive parenting, and jealousy levels. The association between overprotective/anxious parenting and the amount of romantic jealousy in women was shown to be mediated by the impaired limits schema domain.

Karakurt (2001) investigated the association between attachment patterns and jealousy in research. Attachment types, according to the research, predict behavioral jealousy. Individuals with a scared attachment type had a higher level of behavioral jealousy than those with a secure attachment style. Individuals who have obsessively connected experience higher levels of negativity and inadequacy than those who are securely attached. When coping with envy, those who are securely attached are more likely to continue relationships and are less likely to internalize and externalize their feelings. Individuals who are indifferently connected are less

likely to keep their relationships. Individuals with the most internalization are obsessive-attached, whereas those with the lowest self-esteem protection are fearful-attached.

Based on the limited theoretical findings above, these studies reveal a relationship between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. This research was planned to reveal a relationship between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. In conclusion, the hypothesis of this study is that there is a significant difference between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy.

## METHOD

### Research Model

In order to describe the relationships between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy, to determine the change between the variables that are the subject of the research and to determine the amount of this change, the relational screening model was used, and multiple linear regression analysis was used to determine the prediction between the variables (Karasar, 2005).

### Study Group

In current study 226 women and 118 men, totally 344 volunteers included. The age range of 344 participants was analyzed, with the youngest participant 18 years old and the oldest 45 years old ( $\bar{X}=30$ ,  $SD=6$ ). The majority of the participants who voluntarily participated in the survey were undergraduates (49.4%). 96 of the participants were high school graduates (27.9%), 47 associate degrees (13.7%), and 31 graduates (9.0%). The vast majority of participants in the study reported a medium (66.0%) income level, 94 (27.3%) reported a high-income, and 23 (6.7%) a low-income level. 142 participants reported that they were married (41.3%) and 202 participants reported that they were single (58.7%).

### Data Collection Tools

A total of three measurement tools were used as the data collection tool used within the scope of the research. These measuring tools; "*Sociodemographic Data Form*", "*Multidimensional Jealousy Inventory*", and "*Young Schema Inventory Short Form 3*".

***Sociodemographic Data Form.*** In this form , the age, gender, educational status, and income of the individual being questioned.

***Multidimensional Jealousy Inventory (MJI).*** The MJI, established by Pfeiffer and Wong (1989), was used to assess people's degrees of emotional, behavioral, and cognitive jealousy in

this study. To evaluate the emotional, behavioral, and cognitive symptoms of participants' jealousy, the MJI is a seven-point Likert-type scale with 23 items and three sub-dimensions, emotional jealousy, cognitive jealousy, and behavioral jealousy. The emotional jealousy scale has seven and 43 items, respectively, while the cognitive and behavioral jealousy scales have eight. The emotional jealousy component yields scores ranging from 7 to 49, whereas the cognitive jealousy and behavioral jealousy aspects provide values ranging from 8 to 56. The fact that the scores from each sub-dimension have increased suggests that the individual's jealousy level is high in that sub-dimension. Karakurt (2001) carried out the scale's Turkish adaptation, as well as validity and reliability tests it was observed that the Cronbach alpha internal consistency value is .81 for emotional jealousy, .80 for behavioral jealousy, and .84 for cognitive jealousy on the scale.

**Young Schema Inventory Short Form 3 (YSI-SF3).** The short form of the Young Schema Questionnaire is developed by Young and Brown (2003) to evaluate early maladaptive schemas. The third edition of the Young Schema Scale's 90-item short form (YS-SF3), which was modified into Turkish by Soygüt et al. (2009), was utilized to identify early maladaptive schemas in the study. The subscales are abandonment, mistrust/abuse, emotional deprivation, defectiveness/shame, social isolation, dependence/incompetence, vulnerability to harm/illness, enmeshment/undeveloped self, failure, entitlement/grandiosity, insufficient self-discipline, negativity/pessimism, emotional inhibition, unrelenting standards, and punitiveness. The scale covers 18 early maladaptive schemas organized into 5 schema categories, totaling 18 schema dimensions. Participants score each item on a 6-point Likert scale (1=completely untrue for me, 6=perfectly reflects me) on the 90-item measure. Each subscale has five items in the original version of the scale, therefore the scores derived from the subscales can range from 5 to 30. Individuals with high scores on the items covering each schema of the scale exhibit qualities associated with that schema. The internal consistency coefficient of the scale is; it has been determined that factors vary between  $\alpha=.63 - .80$  and schema areas vary between  $\alpha=.53 - .81$ .

### **Data Collection Process**

The data used in the research were collected through Google Forms obtained with the data of individuals living in Turkey in 2021. The study was conducted as an online questionnaire, with each participant completing the questionnaire on their own computer or phone. There are no monetary or other incentives for volunteers to engage in the study, and it is purely voluntary. Before the study started, all participants were given the essential information, and they all gave their agreement for their data to be shared. Participants were instructed how to conduct the study from the start, and they were all asked to sign a declaration confirming that they had agreed to participate in the research, had been informed and that their data may be used. There was a screen that explained how the study was carried out.

### Analysis of Data

The data acquired on the internet was transferred to the 25th version of SPSS (SPSS, 2017) before the analyses, and then the analyses began. One of the initial tasks in the investigation was to examine the assumption of normal distribution. The kurtosis and skewness values of the scale and subscales were evaluated throughout this phase. Using George and Mallery's (2010) study as a guide, these values fall within the -2 to +2 reference range, resulting in a normal distribution. When the values are controlled, it appears that the present study's variables give the reference range for kurtosis and skewness. Pearson Correlation analysis was used to determine whether the Multidimensional Jealousy Inventory and Young Schema Inventory were related to each other, the Multidimensional Jealousy Inventory using Independent Samples T-Test, whether the Young Schema Inventory showed significant differences according to demographic variables, and the predictiveness was examined using Multiple Linear Regression Analysis. The p-value to be referenced is 0.05 and the confidence interval value is 95%.

### Ethical Approval

The research was carried out with the approval of Istanbul Aydın University Scientific Research and Ethics Committee (With the verdict dated 27.10.2021 and numbered 2021/11). All scientific and ethical rules were followed during data collection.

## RESULTS

Main hypothesis of the study is that, there is a significant difference between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy levels. According to the research findings; There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and Emotional Deprivation ( $r=.116, p<0.05$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and Social Isolation ( $r=.262, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and Defectiveness/Shame ( $r=.291, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between the Multidimensional Jealousy Scale and the Emotional Inhibition ( $r=-.284, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and Dependence/Incompetence ( $r=.221, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and Abandonment ( $r=.178, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and the Vulnerability to Harm/Illness ( $r=.268, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and Failure ( $r=.131, p<0.05$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between the Multidimensional Jealousy Scale and

Negativity/Pessimism ( $r=.196, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between the Multidimensional Jealousy Scale and Self Sacrifice ( $r=-.143, p<0.01$ ) (See Table 1).

There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Emotional Deprivation ( $r=.133, p<0.05$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Social Isolation ( $r=.203, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Defectiveness/Shame ( $r=.215, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between Emotional Jealousy and Emotional Inhibition ( $r=-.111, p<0.05$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Dependence/Incompetence ( $r=.236, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Abandonment ( $r=.190, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Vulnerability to Harm/Illness ( $r=.188, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Failure ( $r=.208, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Emotional Jealousy and Negativity/Pessimism ( $r=.110, p<0.05$ ) (See Table 1).

There is a weak and positive relationship between Behavioral Jealousy and Social Isolation ( $r=.225, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between Behavioral Jealousy and Defectiveness/Shame ( $r=.274, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between Behavioral Jealousy and Emotional Inhibition ( $r=-.287, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Behavioral Jealousy and Dependence/Incompetence ( $r=.178, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Behavioral Jealousy and Abandonment ( $r=.148, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between Behavioral Jealousy and Vulnerability to Harm/Illness ( $r=.263, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between Behavioral Jealousy and Negativity/Pessimism ( $r=.195, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between Behavioral Jealousy and Self Sacrifice ( $r=-.127, p<0.05$ ) (See Table 1).

There is a weak and positive relationship between Cognitive Jealousy and Emotional Deprivation ( $r=.175, p<0.05$ ) (See Table 1). There is a moderate and positive correlation between Cognitive Jealousy and Social Isolation ( $r=.324, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between Cognitive Jealousy and Defectiveness/Shame ( $r=.295, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between Cognitive Jealousy and Emotional Inhibition ( $r=-.266, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive relationship between Cognitive Jealousy and Dependence/Incompetence ( $r=.183, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between Cognitive Jealousy and Abandonment ( $r=.130, p<0.05$ ) (See Table 1).

There is a weak and positive relationship between Cognitive Jealousy and Vulnerability to Harm/Illness ( $r=.282, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and positive correlation between Cognitive Jealousy and Negativity/Pessimism ( $r=.259, p<0.01$ ) (See Table 1). There is a weak and negative relationship between Cognitive Jealousy and Self Sacrifice ( $r=-.151, p<0.01$ ) (See Table 1).

**Table 1**

*Relationship Between Young Schema Scale and Multidimensional Jealousy Scale*

	Multidimensional Scale of Jealousy	Emotional Jealousy	Behavioral Jealousy	Cognitive Jealousy
<b>Emotional Deprivation</b>	.116*	.133*	0.057	.175**
<b>Social Isolation</b>	.262**	.203**	.225**	.324**
<b>Defectiveness/Shame</b>	.291**	.215**	.274**	.295**
<b>Emotional Inhibition</b>	-.284**	-.111*	-.287**	-.266**
<b>Enmeshment/Undeveloped Self</b>	.221**	.236**	.178**	.183**
<b>Abandonment</b>	.178**	.190**	.148**	.130*
<b>Vulnerability to Harm/Illness</b>	.268**	.188**	.263**	.282**
<b>Failure</b>	.131*	.208**	0.082	0.068
<b>Negativity/Pessimism</b>	.196**	.110*	.195**	.259**
<b>Insufficient Self-Discipline</b>	-0.056	-0.042	-0.055	-0.010
<b>Self Sacrifice</b>	-.143**	-0.054	-.127*	-.151**
<b>Punitiveness</b>	0.040	0.002	0.072	0.075
<b>High Standards</b>	-0.019	0.038	-0.037	-0.062
<b>Approval Seeking</b>	0.022	0.089	0.010	-0.025

\*\* $p<0.01$  \* $p<0.05$  Test used: Pearson Correlation Test

It was that the independent variables of enmeshment/undeveloped self, emotional inhibition, social isolation, and self-sacrifice predicted emotional jealousy ( $R=.36, R^2=.12, p<0.05$ ) (See Table 2). Ranking according to beta value; enmeshment/undeveloped self is in the form of dependence/incompetence ( $\beta=.28$ ), emotional inhibition ( $\beta=-.22$ ), social isolation ( $\beta=.17$ ), self-sacrifice ( $\beta=-.13$ ) (See Table 2).



**Table 2***Emotional jealousy prediction by early maladaptive schemas*

	<b>B</b>	<b>SH</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>(Constant)</b>	27.27	3.54		7.70	0.000*
<b>Enmeshment/Undeveloped Self</b>	0.64	0.14	0.28	4.70	0.000*
<b>Emotional Inhibition</b>	-0.68	0.17	-0.22	-3.96	0.000*
<b>Social Isolation</b>	0.48	0.16	0.17	2.96	0.003*
<b>Self Sacrifice</b>	-0.43	0.18	-0.13	-2.44	0.015*
<b><i>R=.36 R<sup>2</sup>=.12</i></b>					
<b><i>F=12.77 p=0.000</i></b>					

\*p&lt;0.05 Test used: Multiple Linear Regression Analysis ; Stepwise Method

Emotional inhibition, defectiveness/shame, vulnerability to harm/illness, self-sacrifice, enmeshment/undeveloped self variables predicted behavioral jealousy ( $R=.55$ ,  $R^2=.29$ ,  $p<0.05$ ) (See Table 3). Ranking according to beta value; emotional inhibition ( $\beta=-.42$ ), defectiveness/shame ( $\beta=.21$ ), vulnerability to harm/illness ( $\beta=.28$ ), self-sacrifice ( $\beta=-.17$ ), enmeshment/undeveloped self ( $\beta=.14$ ) (See Table 3).

**Table 3***The prediction of behavioral jealousy by early maladaptive schemas*

	<b>B</b>	<b>SH</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>(Constant)</b>	15.67	2.81		5.57	0.000*
<b>Emotional Inhibition</b>	-1.09	0.13	-0.42	-8.55	0.000*
<b>Defectiveness/Shame</b>	0.93	0.26	0.21	3.60	0.000*
<b>Vulnerability to Harm/Illness</b>	0.80	0.15	0.28	5.19	0.000*
<b>Self Sacrifice</b>	-0.46	0.14	-0.17	-3.36	0.001*
<b>Enmeshment/Undeveloped Self</b>	0.26	0.11	0.14	2.26	0.024*
<b><i>R=.55 R<sup>2</sup>=.29</i></b>					
<b><i>F=28.85 p=0.000*</i></b>					

\*p&lt;0.05 Test used: Multiple Linear Regression Analysis ; Stepwise Method

Social isolation, emotional inhibition, defectiveness/shame, self-sacrifice, vulnerability to harm/illness, dependency variables predicted cognitive jealousy ( $R=.58$ ,  $R^2=.33$ ,  $p<0.05$ ) (See Table 4). Ranking according to beta value; social isolation ( $\beta=.23$ ), emotional inhibition ( $\beta=-.40$ ), defectiveness/shame ( $\beta=.16$ ), self-sacrifice ( $\beta=-.22$ ), vulnerability to harm/illness ( $\beta=.20$ ), enmeshment/undeveloped self ( $\beta=.12$ ). (See Table 4).

**Table 4***Prediction of cognitive jealousy by early maladaptive schemas*

	<b>B</b>	<b>SH</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>(Constant)</b>	10.71	2.96		3.62	0.000*
<b>Social Isolation</b>	0.56	0.15	0.23	3.81	0.000*
<b>Emotional Inhibition</b>	-1.11	0.13	-0.40	-8.40	0.000*
<b>Defectiveness/Shame</b>	0.76	0.28	0.16	2.70	0.007*
<b>Self Sacrifice</b>	-0.64	0.14	-0.22	-4.50	0.000*
<b>Vulnerability to Harm/Illness</b>	0.63	0.18	0.20	3.53	0.000*
<b>Enmeshment/Undeveloped Self</b>	0.23	0.12	0.12	1.97	0.050*
<i>R=.58 R<sup>2</sup>=.33</i>					
<i>F=29.04 p=0.000*</i>					

\*p&lt;0.05 Test used: Multiple Linear Regression Analysis; Stepwise Method

## CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the relationship between individuals' early maladaptive schemas and multidimensional jealousy was tried to be explained. Schemas at the basis of self-understanding (Young and Klosko, 2013) serve objectives such as making a child's experiences meaningful and reducing suffering, their rigidity and resistance to change may cause them to become dysfunctional over time (Martin and Young, 2010). By being triggered by events experienced in adulthood, the schemas whose foundations are laid in childhood and adolescence play an important role in people's thoughts, feelings, behaviors, relationships with others, self-perceptions, and moods, and paradoxically, they recreate the conditions that hurt them the most in their childhood. resulting in their development (Young et al., 2003). It can lead to problems such as abandonment schema, enmeshment/undeveloped self schema, emotional inhibition schema, jealousy in close relationships. The number of people seeking expert advice for the resolution of problems in their relationships is growing, and the schema therapy method is becoming increasingly widely employed in the treatment of close relationship issues. The findings of research attempting to conceptualize close relationship difficulties within the schema therapy framework appear to support the notion that schema therapy is a useful method to comprehending these issues (Göral et al., 2010).

Jealousy, which is thought to be related to the existence of early maladaptive schemas and is one of the main problems of relationships, is an emotion that is learned later and affects many people. While securely attached people have a higher threshold to perceive someone else as a rival insecure attached people have tendency to see other people as rival and feel more jealousy (Harris and Darby, 2010). It has been suggested that individuals who experience jealousy are those who have been abandoned by their mothers, fathers or both throughout their childhood. Jealousy may occur due to reasons such as one or both parents leaving the family during childhood, committing

suicide, dying or not being able to feel emotionally present. In this context, it was seen that young people need to cope with the feelings of fear, loneliness and abandonment and they become more dependent on their loved ones as they grow up (Pines, 2003). Likewise In Kellet and Stockton's (2019) study before jealousy comes through, individual reported a profound fear of abandonment and chronic fears/suspicious regarding infidelity. Anxiety and fear, two of the most basic components of jealousy, are clear indications that the individual cannot cope with feelings of fear, loneliness and abandonment. In addition, jealousy is an emotion that combines anxiety about maintaining a relationship with worries about the end of the relationship. This complex emotion, which includes the anxiety and horror in the jealousy, is experienced as a result of loss or harm that may occur as a result of the physical or imaginary presence of a third person who is perceived as a rival in bilateral relations (Faraji & Boran, 2021). In monogamous relationships because of importance of partner is higher worries about ending of relationship decreases so individuals who are in a monogamous relationship shows higher feelings of jealousy than singles (Valentova et al., 2020). Researchers also noted that when these people are afraid of losing their mate, jealousy might occur as a result of childhood trauma. Jealousy can be viewed as an adaptive and helpful emotion since it can aid in the maintenance of relationships, but it can also lead to psychopathological behaviors such as aggressiveness or rumination (Lennarz et al., 2017).

According to the other result of the present study, as the level of emotional deprivation schema sub-dimension, social isolation schema sub-dimension, defectiveness/shame schema sub-dimension, enmeshment/undeveloped self-schema sub-dimension, abandonment schema sub-dimension, vulnerability to harm/illness schema sub-dimension, failure schema sub-dimension, negativity/pessimism schema sub-dimension, self-sacrifice schema sub-dimension increases in individuals, the level of multidimensional jealousy will also increase. People in the enmeshment/undeveloped self-schema dimension, regard their own individuation and normal social development as secondary, form excessive emotional attachment and intimacy with one another and believe that they cannot live or be happy. People in the enmeshment/undeveloped self-schema dimension have a weak self-perception (Young et al., 2003). In the current study's result it has been determined that as the level of emotional inhibition schema sub-dimension increases in individuals, the level of multidimensional jealousy will decrease. Individuals who have the schema of suppressing emotions find it absurd to show spontaneous emotions and try to devalue their emotions and not show their emotions to those around them. People with strong emotional expressiveness are said to place a higher value on connecting with their close relationships and to have a higher positive affect (Burgin et al., 2012). On the other hand, jealousy is a very tiring and compelling emotion. High levels of jealousy, distrust of the other party, fear of sharing what they have, lack of self-confidence or feeling of inadequacy, fear of abandonment or

loss, past experiences, and low self-esteem of the person indicate (Karakurt, 2001; Demirtaş, 2006; İmamoğlu ve Çelik, 2009; Blevis, 2010).

According to another result of the current study, it is seen that the independent variables of enmeshment/undeveloped emotional inhibition, social isolation, and self-sacrifice, which are sub-dimensions of early maladaptive schema, predict emotional jealousy. It has been determined that enmeshment/undeveloped self, social isolation have a positive effect, and emotional inhibition and self-sacrifice have a negative effect. It was determined that the variable that explains emotional jealousy the most is enmeshment/undeveloped self. Besides, it has been determined that the level of emotional jealousy will increase as the level of emotional deprivation schema sub-dimensions, social isolation schema sub-dimensions, defectiveness/shame schema sub-dimensions, dependence/incompetence schema sub-dimensions, abandonment schema sub-dimensions, vulnerability to harm/illness schema sub-dimensions, failure schema sub-dimensions, negativity/pessimism schema sub-dimensions increase in individuals. Individuals with narcissistic personality disorder exhibit emotional deprivation, defectiveness/shame, and entitlement schemas, according to schema theory. According to Young, because narcissistic individuals use excessive compensatory and avoidance mechanisms, they experience acute emotional deprivation in their youth, which explains their feelings of emptiness, alienation, and loneliness (Young et al., 2003). Narcissistic persons are unaware that their emotional needs are not being addressed; they believe that strong people do not have emotional needs. For narcissistic persons, relying on others to meet emotional needs is a show of weakness. Narcissistic people who don't get their basic emotional needs addressed in early childhood tend to compensate for it later in life. The narcissistic person, who craves a lot of attention, care, appreciation, and adulation, tries to compensate for his emotional deprivation by being insistent and forceful in his demands. When the narcissistic individual feels he has the right to have all of his wants addressed, he becomes excessively demanding and hostile (Young and Klosko, 1994). Branson and March (2021) highlights that people who are more narcissistic are more hostile and jealous. Extremely demanding and angry feelings usually lie in the early maladaptive beliefs of being jealous of others or that others are jealous of them (Köroğlu, 2013). Therefore, jealousy in the narcissistic person stems from a sense of worthiness. The narcissistic person is jealous of someone else's achievements and cannot bear the thought that someone else is more valuable, as it may create doubts about his own superiority (Akthar, 1989).

According to another result of the current research, It is seen that the variables of emotional inhibition, defectiveness/shame, enmeshment/undeveloped self, and self-sacrifice predict behavioral jealousy. It has been determined that emotional inhibition, self-sacrifice have a negative effect, defectiveness/shame, instability enmeshment/undeveloped self,

dependence/incompetence have a positive effect. According to the findings, it was determined that the variable that most explains behavioral jealousy is emotional inhibition and it has been determined that behavioral jealousy will decrease as individuals' self-sacrifice schema sub-dimension levels increase. Besides, it has been determined that the level of behavioral jealousy will increase as the social isolation schema sub-dimensions, defectiveness/shame schema sub-dimensions, enmeshment/undeveloped self-schema sub-dimensions, dependence/incompetence schema sub-dimensions, abandonment schema sub-dimensions, vulnerability to harm/illness schema sub-dimensions, negativity/pessimism schema sub-dimensions increase in individuals. It has been reported that schemas of abandonment, emotional deprivation, enmeshment/undeveloped self, vulnerability to harm/illness, failure, insufficient self-discipline, negativity/pessimism, emotional inhibition, and defectiveness/shame are prominent in neuroticism (Daffern et al., 2016). Individuals with abandonment schema sub-dimension; feeling that the relationships they have established will not continue, they believe that they will be abandoned by their partner and they constantly worry. It is considered that in neuroticism, when the abandonment schema sub-dimension is prominent, the fear of losing is dominating in their relationships, and that they are jealous and put pressure on their partners because of this worry. Therefore, individuals with abandonment schema are insecure, jealous and restrictive towards their relationships, have unrealistic views, and constantly seek attention and skepticism due to a lack of self-confidence (Lester et al., 1988; Woll, 1989; Middleton, 1993; Wan et al., 2000; Fehr et al., 2001; Schmitz, 2004; Sternberg, 2014).

According to another result of the study, social isolation, emotional inhibition, defectiveness/shame, self-sacrifice, vulnerability to harm/illness, enmeshment/undeveloped self seem to predict cognitive jealousy. It has been determined that emotional inhibition and self-sacrifice have a negative effect, while social isolation, defectiveness/shame, vulnerability to harm/illness, enmeshment/undeveloped self have a positive effect. According to the findings, it was determined that the variable that most explains cognitive jealousy is the emotional inhibition and it was observed that if the level of suppression of emotions and self-sacrifice schema sub-dimensions increased, the level of cognitive jealousy would decrease. Besides, it has been determined that the level of cognitive jealousy will increase as the level of social isolation schema sub-dimensions, emotional deprivation schema sub-dimensions, defectiveness/shame schema sub-dimensions, dependence/incompetence schema sub-dimensions, abandonment schema sub-dimensions, vulnerability to harm/illness schema sub-dimensions, negativity/pessimism schema sub-dimensions increase in individuals. In addition, as the level of social isolation schema sub-dimension increases in individuals, the level of cognitive jealousy will also increase. According to findings similar to the present study, it has been determined that as the schema levels of abandonment, defectiveness/shame, enmeshment/undeveloped self, and vulnerability to

harm/illness increase, jealousy will increase (Dobrenski, 2001). Likewise Balzen et al. (2021) indicates that as individuals vulnerability level gets higher jealousy level gets higher too.

It is thought that the relationship and prediction of early maladaptive schemas and multidimensional jealousy level may contribute to the literature. In addition, it is thought that this study will provide scientific support to schema therapists for the issues about envy occur in close relationships especially for who do family and couple psychotherapy.

In the present study, there are several limitations. First of all, there is not enough study in the literature between early maladaptive schemas and multidimensional jealousy. Secondly, it is difficult to compare international literature and research data, as there are changes in the Turkish version of the scales used in this study. The age frequency of the participants was different from each other and the percentages were different, and unequal age may affect the result.

## REFERENCES

- Akhtar, S. (1989). Narcissistic personality disorder. Descriptive features and differential diagnosis. *Psychiatric Clinics of North America*, 12 (3), 505-529. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30411-8](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30411-8)
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition* (DSM-5). (Trans. ed.: E. Köroğlu). Physicians Publication Union.
- Balzen, K. M., Desiree'A, K., Millward, K. A., Corretti, C. A., & Ackerman, R. A. (2022). Narcissistic traits and romantic relationship outcomes: A short daily diary investigation. *Journal of Research in Personality*, 96, 104179. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104179>
- Blevis, M. (2010), *Jealousy*, (I. Aydın, Trans.) Sel Publishing.
- Branson, M., & March, E. (2021). Dangerous dating in the digital age: Jealousy, hostility, narcissism, and psychopathy as predictors of Cyber Dating Abuse. *Computers in human behavior*, 119, 106711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106711>
- Burgin C.J., Brown L.H., Royal A., Silvia P.J., Barrantes-Vidal N., & Kwapil T. R. (2012). Being with others and feeling happy: *Emotional expressivity in everyday life*. 53(3), 185-190. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.006>
- Daffern M., Gilbert, F., Lee S. & Chu, C.M. (2016) The relationship between early maladaptive schema, psychopathic traits, and neuroticism in an offender sample, *Clinical Psychologist*, 20(3), 125-128, <https://doi.org/10.1111/cp.12069>
- Demirtaş, A. (2006), "Jealousy in close relationships: Individual, relational and situational variables", *Turkish Journal of Psychiatry*, 3, 181-191.
- Dobrenski, R. A. (2001). *Romantic jealousy: Symptoms, schemas, and attachment*. [Unpublished doctoral thesis], University of Toledo.
- Faraji, H., & Boran, N.B. (2021). The relationship of psychological resilience and jealousy in adults. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*. 7 (13), 662-680. DOI 10.52096/jsrbs.6.1.7.13.34
- Faraji, H., Güler, K. (2021). Borderline personality features and jealousy traits in university students, *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 2(1), 137-154. DOI: 10.17932/IAU.AIT.2015.012/ait\_v07i2002
- Fehr, B., & Broughton, R. (2001). Gender and personality differences in conceptions of love: An interpersonal theory analysis. *Personal Relationships*, 8 (2), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2001.tb00031.x>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10'a ed.) Pearson.

- Gheisari, M. (2016). The effectiveness of schema therapy integrated with neurological rehabilitation on reducing early maladaptive schemas and symptoms of depression in patients with chronic depressive disorder, *Health Science Journal*, 10(4),1-6.
- Gökdağ, R. (2015). Love and Jealousy in Woman-Man Communication. *Anadolu University, Communication Sciences Faculty, Eskişehir/Turkey*, 154, 42-59. <https://doi.org/10.30935/ojcm/5673>
- Göral-Alkan, F. S. (2010). *Coupling through projective identification: bridging role of projective identification in the associations among early parenting experience, personality constructs and couple relationship*. (Thesis no. 277948)[Unpublished master's thesis, Middle East Technical University] YOK National Thesis Center.
- Harris, C. R., and Darby, R. S. (2010). "Jealousy in adulthood," in *Handbook of Jealousy: Theory, Research, and Multidisciplinary Approaches*. eds. L. Hart and M. Legerstee (Chichester: Wiley Blackwell), 547–571.
- IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- İmamoğlu, A., & Çelik, Y. (2009). A psychological approach to the relationship between jealousy and religiosity in married life. *Religious Studies*, 12(35), 7-30.
- Johnson, S. L., McKenzie, G. & McMurrich, S. (2008). Ruminative responses to positive and negative affect among students diagnosed with bipolar disorder and major depressive disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 702–713. DOI 10.1007/s10608-007-9158-6
- Karakurt, G. (2001). *The impact of adult attachment styles on romantic jealousy*, (Thesis no. 105042)[Unpublished master's thesis, Middle East Technical University] YOK National Thesis Center.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellett, S., & Stockton, D. (2021). Treatment of obsessive morbid jealousy with cognitive analytic therapy: a mixed-methods quasi-experimental case study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1929834>
- Kernberg, O. (2016). *Sınır durumlar ve patolojik narsisizm*. (M. Atalay Çev.) (4. Baskı). Metis Yayınları.
- Kilmartin, C. (1994). *The masculine self*. Macmillan.
- King, L., & Emmons, R. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864–877. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.864>
- Lennarz, H.K., Lichtwarck-Aschoff, A., Finkenauer, C., & Granic, I. (2017). Jealousy in adolescents' daily lives: How does it relate to interpersonal context and well-being?. *Journal of Adolescence*, 54, 18-31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.008>



- Lester, D., Philbrick, J. (1988). Correlates of styles of love. *Personality and Individual Differences*, 9 (3), 689-690. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(88)90168-7)
- Martin, R., & Young, J. (2010). Schema therapy. In K. S. Dobson (Eds.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 317-346). Guilford Press.
- Mathes, E. W., Adams, H.E., & Davies, R. M. (1985). Jealousy: Loss of relationship rewards, loss of self-esteem, depression, anxiety, and anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1552-1561. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1552>
- McGinn, L. K., & Young, J. E. (1996). Schema focused therapy. P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of Cognitive Therapy* içinde, Guilford press.
- Middleton, C., Fireman, G., & DiBello, R. (1993). Consistency and Chaos in Personality in *Recent Trends in Theoretical Psychology*. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4612-2746-5\_25
- Pfeiffer, S. M., & Wong, P. T. P. (1989). *Multidimensional jealousy*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6(2), 181-196. doi:10.1177/026540758900600203
- Pines, A.M. (2003). Aşk ve Kıskançlık –kıskançlığın nedenleri, belirtileri ve çözümleri. (C. Yonsel Çev.), Okuyan Us Yayın.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kilmartin, C. T., Forssmann-Falck, R., & Kliewer, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem: A qualitative analysis. *Sex Roles*, 38, 1025-1048.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1986).The differentiation of social-comparison jealousy and romantic jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1100-1112. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1100>
- Schmitz, P.G. (2004). On the alternative five-factor model: Structure and correlates. In *On the Psychobiology of Personality: Essays in honor of Marvin Zuckerman*, 65-87.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A. & Çakır, Z. (2009). Evaluation of early maladaptive schemas: A review of the psychometric properties of the Young schema scale short form-3. *Turkish Journal of Psychiatry*, 20(1), 75-84.
- Steinmetz, S. R. (1894). Suicide among Primitive Peoples. *American Anthropologist*, 7(1), 53-60.
- Tortamış, M. (2014). *Evli bireylerde romantik kıskançlık düzeyi ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Tez no. 365040) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Usluca, M. & Güler, K. (2021). Yetişkinlerde Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar Bilişsel Esneklik ve Bilişsel Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(13), 640-661.
- Valentova, J. V., de Moraes, A. C., and Varella, M. A. C. (2020). Gender, sexual orientation and type of relationship influence individual differences in jealousy: a large Brazilian sample. *Personal. Individ. Differ.* 157:109805. doi: 10.1016/j.paid.2019.109805

- Wan, W. W., Luk, C., & Lai, J. C. (2000). Personality correlates of loving styles among Chinese students in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 29 (1), 169-175. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00185-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00185-3)
- Woll, S. B. (1989). Personality and relationship correlate of loving styles. *Journal of Research in Personality*, 23, 480-505. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(89\)90016-0](https://doi.org/10.1016/0092-6566(89)90016-0)
- Young, J. (1994). Young Parenting Inventory. Unpublished Report.
- Young, J. E., & Brown, G. (2003). Young schema questionnaire. New York: Cognitive Therapy Center.
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (2013). Hayatı yeniden keşfedin (S. Kohen and D. Güler, Trans.) *Psychonet*.
- Young, J. E., Klosko J. S. & Weishaar M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. The Guildford Press.
- Young, T.L. (2007). *The handbook of project management*. 2nd Edition, Kogan Page Limited.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Şemalar, kişinin yaşamı boyunca tekrarlanan ve kişinin kendisi ve ilişkileri hakkındaki fikirlerini içeren zararlı duygusal ve bilişsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Young, Klosko ve Weishaar, 2003). Erken dönem uyumsuz şemalar, tipik olarak çocuklukta veya ergenlikte ortaya çıkan, yaşam boyunca devam eden ve tanıma göre kişinin kendisiyle ve başkalarıyla ilişkilerinde verimsiz ve işlevsiz olan derin ve genel hatıralar, duygular, bilişler ve fiziksel duyumlardır (Gheisari, 2016). Young (1994) şema modelinde erken dönem uyumsuz şemalar beş genel başlıkta gruplandırılmıştır ve bu başlıkların altında on sekiz şema alanı yer almaktadır. Kopukluk ve Reddedilmişlik (Terk Edilme/ İstikrarsızlık, Güvensizlik/Suistimal Edilme, Duygusal Yoksunluk, Kusurluluk/Utanc, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma şema boyutları), Zedelenmiş Özerklik (Bağımlılık/Yetersizlik, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık, Başarısızlık şema boyutları), Zedelenmiş Sınırlar (Hak Görme/Büyüklenmecilik, Yetersiz Özdenetim/Özdisiplin şema boyutları), Başkalarına Yönelimlilik (Boyun Eğicilik, Kendini Feda, Onay Arayıcılık/Tanınma Arayıcılık şema boyutları), Yüksek Standartlar ve Bastırılmışlık (Olumsuzluk/Karamsarlık, Duygusal Baskılama/Ketleme, Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik, Cezalandırıcılık/Acımasızlık şema boyutları). Kıskançlık, yakın ilişkiler kurmayı zorlaştırabilecek kötü duygulardan biridir. Kıskançlığın genellikle güvensizliğin, olgunlaşmamış bir duygunun veya zihinsel bir durumun belirtisi olduğu düşünülürken, evrimsel psikologlar onu, evrimsel süreç yoluyla kazanılan duygu ve sevginin koruyucusu olarak yeniden tanımladılar (Demirtaş, 2006). Bu araştırma erken dönem uyumsuz şemalar ile çok boyutlu kıskançlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla planlanmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmanın amacı, bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları ile çok boyutlu kıskançlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya katılan 344 kişiden 226'sı kadın ve 118'i erkek gönüllüydü. En genç katılımcı 18 yaşında ve en yaşlı 45 yaşında olmak üzere 344 katılımcının yaş

aralığı analiz edildi. Çalışma, her katılımcının kendi bilgisayarında veya telefonunda anketi doldurmasıyla çevrimiçi bir anket olarak yürütülmüştür. Gönüllülerin çalışmaya katılması için herhangi bir parasal veya başka teşvik yoktur ve bu tamamen gönüllüdür. Çalışmadan önce, tüm katılımcılara gerekli bilgiler verildi ve hepsi, verilerinin paylaşılması için onay verdiler. Katılımcılara çalışmayı en baştan nasıl yapacakları söylendi ve hepsinden araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini, bilgilendirildiğini ve verilerinin kullanılabilceğini teyit eden bir beyan imzalamaları istendi. İnternet ortamından elde edilen veriler analizlerden önce SPSS'nin 25. versiyonuna (SPSS, 2017) aktarılmış ve ardından analizlere başlanmıştır. Analizdeki ilk görevlerden biri normal dağılım varsayımını incelemektir. Çok Boyutlu Kıskançlık Envanteri ile Genç Şema Envanteri'nin birbiriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi, Bağımsız Örneklemeler ile Çok Boyutlu Kıskançlık Envanteri T-Testi, Genç Şema Envanteri'nin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve yordayıcılığının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Referans alınacak p değeri 0,05 ve güven aralığı değeri %95'tir.

### **Bulgular**

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, erken dönem uyumsuz şemalar ile çok boyutlu kıskançlık ile anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, erken dönem uyumsuz şema boyutlarından iç içe geçme, duyguları bastırma, sosyal izolasyon/güvensizlik, kendini feda bağımsız değişkenlerinin duygusal kıskançlığı yordadığı, duyguları bastırma, kusurluluk, tehditler karşısında dayanıksızlık, kendini feda, iç içe geçme değişkenlerinin davranışsal kıskançlığı yordadığı ve sosyal izolasyon, duyguları bastırma, kusurluluk, kendini feda, tehditler karşısında dayanıksızlık, iç içe geçme değişkenlerinin bilişsel kıskançlığı yordadığı bulunmuştur.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları ile çok boyutlu kıskançlık arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de yaşayan bireylerle çevrimiçi bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın temel nedeni, şema terapistlerin hastalarındaki erken

dönem uyumsuz şemalar ile kıskançlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamaları ve onların farkında olmalarıdır. Bu nedenle özellikle aile ve çift terapisi yapan terapistlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Şema terapi çerçevesinde yakın ilişki zorluklarını kavramsallaştırmaya çalışan araştırmaların bulguları, şema terapinin bu konuları anlamak için yararlı bir yöntem olduğu fikrini destekler görünmektedir (Göral ve ark., 2010). Erken dönem uyumsuz şemaların varlığı ile ilişkili olduğu düşünülen ve ilişkilerin temel sorunlarından biri olan kıskançlık, sonradan öğrenilen ve birçok insanı etkileyen bir duygudur. Kıskançlık yaşayan bireylerin çocuklukları boyunca anneleri, babaları veya her ikisi tarafından terk edilmiş kişiler olduğu ileri sürülmüştür. Kıskançlık, ebeveynlerden birinin veya her ikisinin çocukluk döneminde aileyi terk etmesi, intihar etmesi, ölmesi veya duygusal olarak yanında olamama gibi nedenlerle ortaya çıkabilir. Bu bağlamda gençlerin korku, yalnızlık ve terk edilmişlik duygularıyla baş etmeleri gerektiği ve büyüdükçe sevdiklerine daha bağımlı hale geldikleri görülmüştür (Pines, 2003). Mevcut araştırmanın sonucuna göre duygusal yoksunluk şeması alt boyutu, sosyal izolasyon şeması alt boyutu, kusurluluk/utanç şeması alt boyutu, iç içe geçmiş/gelişmemiş kendilik şeması alt boyutu, terk şeması alt boyutu olarak boyut, zarar görme/hastalık şeması alt boyutu, başarısızlık şeması alt boyutu, olumsuzluk/karamsarlık şeması alt boyutu, kendini feda etme şeması alt boyutu bireylerde arttıkça çok boyutlu kıskançlık düzeyi de artacaktır. İç içe geçmiş/gelişmemiş benlik şeması boyutunda yer alan kişiler, kendi bireyselleşmelerini ve normal sosyal gelişimlerini ikincil olarak görmekte, birbirleriyle aşırı duygusal bağlılık ve yakınlık kurmakta, yaşayamayacaklarına ve mutlu olamayacaklarına inanmaktadırlar. İç içe geçme/gelişmemiş benlik şeması boyutundaki insanlar zayıf bir benlik algısına sahiptir (Young ve diğerleri, 2003). Bu araştırma sonucunda bireylerde duygusal ketleme şema alt boyutu düzeyi arttıkça çok boyutlu kıskançlık düzeyinin azalacağı belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bir diğer sonucuna göre, erken dönem uyumsuz şemanın alt boyutları olan iç içe geçme/gelişmemiş duygusal ketlenme, sosyal izolasyon ve kendini feda etme bağımsız değişkenlerinin duygusal kıskançlığı yordadığı görülmektedir. Mevcut araştırmanın bir diğer sonucuna göre, duygusal ketlenme, kusurluluk/utanç, iç içe geçmiş/gelişmemiş benlik ve kendini feda etme değişkenlerinin davranışsal kıskançlığı yordadığı

görülmektedir. Mevcut araştırmanın bir başka sonucuna göre, sosyal izolasyon, duygusal ketlenme, kusurluluk/utanç, kendini feda etme, zarara/hastalığa karşı savunmasızlık, iç içe geçme/gelişmemiş benlik bilişsel kıskançlığı yordadığı belirlenmiştir.

# Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Seviyelerinin Q Metot Yöntemi İle İncelenmesi\*

Investigation of Burnout Levels of Psychological Counselors by Q Method Method

Metin TAYTAŞ<sup>[1]</sup>

Başvuru Tarihi: 10 Mart 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 21 Haziran 2022

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerini araştırmaktır. Çalışma Van il merkezinde görev yapan 10'u kadın, 10'u erkek olacak şekilde 20 psikolojik danışman ile yürütülmüştür. Çalışmanın nitel ve nicel boyutu psikolojik danışmanların herhangi bir konuda fikir birliği ya da fikir ayrılığı yaşadıkları noktaları tespit etmek için kullanılan Q metoduna dayandırılmıştır. Bu doğrultuda alanyazında hazır bulunan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerini araştırmak amacıyla katılımcılara olumlu ve olumsuz olmak üzere toplamda 15 soru yöneltilmiş ve psikolojik danışmanların bu sorulara katılıp katılmama dereceleri Q metodu yardımı ile analiz edilmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin hangi faktörler altında toplandığını tespit etmek için veriler "PQ Method 2.35" programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak faktör yük değerleri hesaplanarak maddelerin Z puan değerleri ve maddelerin faktörlerdeki önem sırasına göre psikolojik danışmanların tükenmişlik konusunda algıları ortaya konulmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyeleri arasında yüksek bir korelasyon olduğu ve tükenmişlik seviyelerine ilişkin psikolojik danışmanların algısının ayrışmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** psikolojik danışman, tükenmişlik, Q metod

Received Date: 10 March 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 21 June 2022

The purpose of this research is to investigate the burnout levels of psychological counselors. The study was conducted with 20 psychological counselors, 10 of whom were women and 10 of whom were men, working in the Van provincial center. The research is a mixed method study in which quantitative and qualitative approaches are used together. The quantitative dimension of the study was based on the Q Method used to determine the points where psychological counselors have a consensus or disagreement on any issue. In this direction, the Maslach Burnout Inventory, which is available in the literature, was used. In order to investigate the burnout levels of psychological counselors, participants were asked a total of 15 questions, including positive and negative, and the degree of participation of psychological counselors in these questions was analyzed using the Q method. In order to determine the factors under which the data obtained in the study was collected, the data was analyzed using the "PQ method 2.35" program. As a result, factor load values were calculated and the Z score values of the substances and the perception of the psychological counselors about burnout was revealed according to the order of importance of the substances in the factors. As a result, in this study, it was observed that there is a high correlation between burnout levels of psychological counselors and that the perception of psychological counselors regarding burnout levels does not decoupled.

**Keywords:** psychological counselor, burnout, Q method

**Atıf Cite** Taytaş, M. (2022). Psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerinin Q metot yöntemi ile incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 287-306. <https://doi.org/10.47793/hp.1085488>

\*Bu çalışmanın özeti 7-8-9-10 Ekim 2021 tarihinde Muş Alparslan Üniversitesi'nde düzenlenen 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Dr. Psikolojik Danışman | Millî Eğitim Bakanlığı | Van | Türkiye | ORCID: 0000-0003-3585-7357 | metintaytas@gmail.com

## GİRİŞ

**T**ükenmişlik, en geniş anlamıyla, bireysel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olarak yaşandığı ortamlarda uzun zaman çalışma sonucunda ortaya çıkan çaresizlik, ümitsizlik, hayal kırıklığı, fiziksel yıpranma ve olumsuz benlik algısının gelişmesi sonucunda iş yeri çalışanlarına ve yaşama karşı geliştirilen olumsuz tutumlar olarak tanımlanmıştır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu tanımdan hareketle tükenmişlik, hizmet sunan mesleklerde çalışan insanların çoğunlukla yaşadıkları zihinsel, duygusal ve fiziksel yorgunluğa sebep olan bir sendrom olarak tanımlanabilir. Öyle ki kişinin çalıştığı ortamda yoğun duygusal beklentilerle karşılaşması zamanla hizmet verdiği bireylere karşı ilgisinin ve duyarlılığının azalmasına neden olmakta ve bunun sonucu olarak kişi insanlara karşı negatif hisler geliştirebilmektedir. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'na (2001) göre, bu hisler kişinin performansını düşürüp iş doyumunu azaltmakta ve kişinin hizmet kalitesini düşürmektedir.

Maslach, tükenmişlik kavramını alanyazında kullanan ilk araştırmacı olmamasına rağmen tükenmişlik konusuna büyük katkılar sunmuş ve 1986'da Jackson'la birlikte Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni (Maslach Burnout Inventory) geliştirmiştir. Maslach'a (1986) göre tükenmişlik, insanlarla yoğun ilişki içindeki bireylerde görülen duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve başarısızlık hissi şeklinde ortaya çıkan üç boyutlu sendrom olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda bu tanımlarda ortak biçimde yer verilen üç tükenmişlik boyutun olduğu görülmektedir. Bunlar duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve başarısızlık hissi şeklinde belirtilmiştir.

Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıcıdır. Duygusal tükenme yaşayan insanlar, çalışırken kendilerini aşırı yıpranmış, yorgun ve yeni bir güne başlayacak enerjilerinin olmadığını hissederler. Bu duyguyu yaşayan kişiler, insanlara yardım etme noktasında kendilerini güçsüz görürler. Bunun sonucunda da insanlardan kaçış yolunu ararlar (Jackson, 2000). Kervancı'ya (2013) göre duygusal tükenme, yoğun duygusal çalışma ortamında çalışan insanlarla yüz yüze ilişkilerde bulunma zorunluluğu olan meslek çalışanlarında görülen ve kişide strese neden olan bir boyuttur. Maslach'a (1986) göre bu boyut tükenmişliğin en önemli boyutudur. Birçok araştırmacıya göre de duygusal tükenme boyutu, tükenmişliğin en açık olarak gözlemlenebilen, diğer iki boyuta göre daha çok incelenen boyutudur. Kişisel stres cevapları olarak karakterize edilen duygusal tükenme, aşırı yüklenme hissini ve kişinin duygusal kaynaklarını tükettiğini ifade etmektedir (Çelik, 2017).

Maslach'a göre tükenmişliğin boyutlarından ikincisi ise duyarsızlaşmadır. Dinç'e (2008) göre duyarsızlaşmanın artmasıyla, kişide diğer insanların gereksinimlerine aldırış etmeyen bir tutum ve kendi duygularına aldırış etmeyen bir durum ortaya çıkar. Maslach (1986) bu boyutta, başkalarına yönelik tutum ve davranışlarda olumsuz bir değişim yaşandığını belirtmektedir (Bahar, 2006). Soğuk davranışlar, ilgisizlik ve katı bir kişilik, tükenmişlik sendromunun ikinci



boyutunu oluşturmaktadır. Zamanla kişi karşısındakine aşağılayıcı, kaba davranma ve başkalarına yardım etmeme gibi davranışlar sergilemeye başlamaktadır. Kişi karşılaştığı insanlara birer nesneymiş gibi davranışlar sergileyebilmektedir (Sarıkaya, 2007).

Düşük kişisel başarı hissi ise, tükenmişliğin bir diğer boyutu olup kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesidir. Duygusal tükenmişlik yaşayan ve insanlara karşı duyarsızlaşan kişi aynı şekilde kendisine olan güvenini de yitirmektedir. Başkalarının kendisini sevmediğini ve önemsenmediğini düşünerek hizmet verdiği insanlara karşı yetersiz kaldığına dair duygular geliştirmektedir. Bu düşünceler kişinin kendisine olan saygısını da zedelemektedir (Jackson, 2000).

Gül (2002), mesleki tükenmişlik sendromunun genel olarak öğretmen, polis, bankacı, memur vb. gibi birçok insanla içsel rekabetin yaşandığı ve çalışan sayısının yüksek olduğu kurumlarda sıklıkla görüldüğünü belirtmektedir. Bu mesleklere bakıldığında temel olarak sistemin altında hizmet eden ve birçok kişi ile iletişim kurulan meslek dallarıdır. Bu meslek dallarında genel olarak tükenmişlik sendromunu tetikleyen motivasyon, ücret yetersizliği, fazla mesai vb. gibi faktörlerin olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunan okul psikolojik danışmanlarının çağdaş eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi giderek artmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri alanında görev alan psikolojik danışmanlar, psikolojik danışman rolü gereği, yardım almaya gelen danışana psikolojik danışma süreci içerisinde yaşamış olduğu problem alanlarını tanımasına, problemlerine yönelik çözüm yolları üretmesine ve bu çözüm yollarını günlük hayatına uygulaması konusunda danışana yardımcı olan, bitip tükenmeyen beklentileri karşılayan profesyonel meslek uzmanlarıdır (İkiz, 2009; 2010; Uslu ve Arı, 2005; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). Okullardaki öğrencilerin psikolojik, eğitsel ve mesleki sorunlarının çözümünde yardımcı olan psikolojik danışmanlar, psikolojik danışmanlık mesleği gereği eğitim ortamında bir çok öğrenci, öğretmen, idareci ve veli ile iletişim halindedirler. Dolayısıyla, insanlarla yüz yüze ilişki içinde yürütülen bir yardım mesleği olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğindeki kişilerin tükenmişliğe neden olabilecek pek çok sorun yaşadığı görülmektedir (Akten, 2007). Psikolojik danışmanlık mesleğinin eğitimdeki yeri bu kapsamda değerlendirildiğinde psikolojik danışmanlar yüksek sayıda bireye hizmet vermektedirler ve bu nedenle bazı mesleki sorunlar yaşayabilirler. Bu sorunların başında; iletişim problemi, stres, kaygı, yetersizlik algısı, kurum içi problemler, motivasyon vb. gibi genel problemler sayılabilir. Ayrıca, yapılan araştırmada fiziksel imkansızlıklar, yöneticilerin ve öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin önyargılı olmaları ve işbirliği yapılamaması, rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, okullarda rehber öğretmenlerden rol ve sorumluluklarının dışındaki işlerin istenmesi gibi problemler olarak saptanmıştır (Tuzgöl Dost ve

Keklik, 2012). Çelik'e (2017) göre, bu problemlerin her bir ögesi birleşerek psikolojik danışmanlardaki mesleki tükenmişlik sendromunu oluşturmaları muhtemeldir.

Psikolojik danışmanlar da öğretmenler, idareciler, veliler ve öğrenciler ile eğitim ve öğretim açısından sürekli iletişim halinde olan ve bu kişilere hizmet sunan bir konumdadırlar. Ayrıca psikolojik danışmanlar okullarda özel eğitim gerektiren öğrenci veya kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrencilere ve ebeveynlerine psikolojik danışmanlık hizmetini vermektedirler (MEB, 2001). Hizmet sunan meslek grupları içinde psikolojik danışmanlık mesleği çok önemli bir yer tutmaktadır. Kepçeoğlu'na (1999) göre, psikolojik danışmanlar toplumda insanların uyum sağlamasına yardımcı olan profesyonel meslek uzmanları olarak bilinmektedirler. Çünkü psikolojik danışmanlar, danışanlarına danışma sürecinde yaşamış oldukları problemleri tanımasına, bu problemlere yönelik çözüm yollarının üretilmesine ve bu çözüm yollarını günlük yaşamlarında uygulamaları konusunda danışanlarına yardımcı olan profesyonel meslek uzmanları olarak bilinmektedirler (İkiz, 2009; Uslu ve Arı, 2005).

Alanyazın incelendiğinde psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyeleri ile ilgili yapılan çalışmaların da daha çok nicel ve istatistiki araştırmalar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Q metoduna dayalı olan bu çalışma ile psikolojik danışmanların perspektifinden tükenmişlik seviyelerini bilimsel bir bakış açısıyla ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmek bu çalışmanın en önemli çıktısı olacağı gibi psikolojik danışmanlık alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik danışmanlar sürekli insanlarla iletişim halinde olan ve insanlara zihinsel olarak hizmet eden bir eğitim sektöründe çalışmaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerle, velilerle, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle sıkı bir iletişim halindedirler. Genel olarak öğrencilerin ve velilerin eğitim-öğretime dair sorunlarını çözümlenmekle ve yönlendirmekle sorumlu olan psikolojik danışmanlar zaman içinde yoğun olarak iş stresi yaşamaktadırlar. Bu stres durumu kontrol edilmez ve kronik bir vakaya dönüşürse, potansiyel olarak mesleki tükenmişlik yaşama olasılıkları vardır. Bu nedenle bu araştırmada Van ilinde görev yapan psikolojik danışmanların yaşamış oldukları mesleki sorunların mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi Q metot yöntemi ile araştırılmıştır.

## YÖNTEM

Mesleki tükenmişlik konusunda psikolojik danışman algılarını ortaya koymak için bu çalışmada nitel ve nicel süreçlerde Q metodu kullanılmıştır. Psikoloji ve sosyal bilimler alanında kullanılan Q metodu, nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarının kullanıldığı, özel bir bilgisayar yazılımı ile veri analiz sürecinin gerçekleştirildiği bir yöntemdir (Demir ve Kul, 2011). Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yapılmıştır.

Olgubilim deseni, bireylerin farkında olduğu ancak derin bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, teknik olarak Q Metodu kullanılmıştır. Q Metodu, son yıllarda araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (Karasu ve Peker, 2019; Yıldırım, 2017). Q Metodu, kişilerin tutum ve algılarını ölçmekte kullanılan bir analiz türüdür. Q Metodunun temel yaklaşımı, katılımcı görüşlerinin bir dizgi üzerinde negatif ve pozitif aralığında uygun bir şekilde dizilmesidir. Q dizgisi olarak bilinen bu göstergede soldan sağa gidildikçe maddelere katılım oranı artmaktadır. Q dizgisi iki şekilde oluşturulmaktadır: (1) katılımcıların istediği rakamın altına istediği kadar cümle yerleştirebildiği serbest metot ve (2) her sayının altına kaç yargı cümlesinin yerleştirileceğinin araştırmacı tarafından belirlendiği zoraki metot (Demir ve Kul, 2011). Bu çalışmada, psikolojik danışman algılarının tespit edilmesi amacıyla katılımcılardan zoraki metoda uygun olarak bir sıralama yapmaları istenmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerinin tespiti için Q metodu kullanılmıştır. Psikoloji ve sosyal bilimler alanında kullanılan Q metodu, nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarının kullanıldığı, özel bir bilgisayar yazılımı ile veri analiz sürecinin gerçekleştirildiği bir yöntemdir (Demir ve Kul, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Van merkez ve ilçelerde bulunan ilkököl, ortaokul, lise ve RAM'larda görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar arasından, 10'u kadın ve 10'u erkek olmak üzere toplam 20 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Psikolojik danışmanlar kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme araştırma hız verir, daha pratik olmayı sağlar. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu araştırmasını yapmak için seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Demir ve Kul'a (2011) göre, Q metod çalışmalarında büyük bir katılımcı grubuna ihtiyaç duyulmaz. Dolayısıyla bu çalışma 20 psikolojik danışmanla yürütülmüştür. Örnekleme yer alan katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Psikolojik danışmanlara ait demografik değişkenler*

		Birey	%
Cinsiyet	Kadın	10	50
	Erkek	10	50
Yaş	25 ile 30 arası	5	25
	30 ile 35 arası	6	30
	35 ile 40 arası	9	45
Çalışılan Kurum	İlkokul	7	35
	Ortaokul	4	20
	Lise	5	25

	RAM	4	20
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisans	14	70
	Lisans Üstü	6	30

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan psikolojik danışmanlardan 10’u (%50) kadın, 10’u (%50) ise erkek olacak şekilde eşit dağılmıştır. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlardan 5 kişi (%25) 25 ile 30 yaş aralığında, 6 kişi (%30) 30 ile 35 yaş aralığında, 9 kişi (%45) 35 ile 40 yaş aralığındadır. Psikolojik danışmanların çalıştıkları kuruma göre 7’si (%35) ilkokulda, 4’ü (%20) ortaokulda, 5’i (%25) lisede ve 4’ü (%20) RAM’da çalıştıklarını belirtmişlerdir. Eğitim düzeyine göre dağılımda 14 kişi (%70) lisans mezunu iken 6 kişi ise (%30) lisan üstü eğitim düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir.

#### Veri Toplama Araçları

Ölçeğin belirlenmesi sürecinde alanyazın taraması ile birlikte, psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerine ilişkin psikolojik danışmanlık alanındaki problemler, uzman görüşleri ve bu konu ile ilgili alanyazın incelenerek ölçme aracına karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırma verilerini toplamak üzere Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin Türkçe’ye uyarlaması İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde olup 22 madde ve “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach Alpha değeri tükenme alt boyutu için 0.88, duyarsızlaşma alt boyutu için 0.78 ve kişisel alt boyutu için 0.74 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde toplam korelasyon değerlerinin iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen CFI, GFI,AGFI,NFI VE RMSEA değerlerinin de kabul edilebilir uyum düzeylerine sahip olduğu anlaşılmıştır (İnce ve Şahin, 2015). Çalışma kapsamında kullanılacak ölçme aracının maddeleri araştırmacı tarafından Q metot dizaynına uygun şekilde küçük kartlara yazılıp hazır hale getirilmiştir. Daha sonra okullara gidip psikolojik danışmanlardan bu ifadeleri kendilerine verilen bir Q dizgisine yerleştirmeleri şeklinde hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

İşimden soğuduğumu hissediyorum.

1. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.
2. Sabah kalktığımda bir gün daha bu isi kaldıramayacağımı düşünüyorum.
3. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.
4. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.
5. Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.

6. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.
7. Çok şeyler yapabilecek güçteyim.
8. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.
9. Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.
10. İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.
11. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.
12. Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.
13. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.
14. İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.

### Çalışmada Kullanılan Q- Dizgisi

Hiç Katılmıyorum			Nötr	Tamamen Katılıyorum		
-3	-2	-1	0	1	2	3

Yukarıdaki şekil, araştırmacı tarafından hazırlanan bir Q dizgisidir. Araştırmada kullanılan yargı cümleleri, katılımcılar tarafından dizgi üzerinde yerleştirilmiş ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Anket uygulaması katılımcı psikolojik danışmanlarla yapılan birebir görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında öncelikle alanyazın taramaları ve uzman görüşü neticesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve yargı cümlelerinden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden 15 madde ayrı bir karta basılarak psikolojik danışmanlara verilmiştir. Q ifadelerini hazırlamak için en elverişli yollardan biri, önce pek çok sayıda ifade hazırlamak daha sonra bu ifadeleri gözden geçirerek sayısını azaltmaktır. Bu süreç bir grup katılımcıya ya da birkaç uzmana ifadelerin açıklık, atlanmış içerik, kapsamlılık, anlam hatası, tekrara düşme, dahil olduğu kategoriye uygunluk, gereksiz olup olmama ve dengeli dağılım gibi ölçütlere göre değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir (Watts ve Stenner, 2005). Araştırmacının tercihinin ve araştırılan konuya bağlı olarak incelenen konu çeşitli kategorilere

ayrılarak ifadeler hazırlanabilir. İfadeler olumlu, olumsuz ve tarafsız görüşleri içerecek şekilde; kısa ve anlaşılır bir dil ile hazırlanmalıdır. İfadelerin bir araya getirilmesinin ardından, tüm ifadeler araştırılan konu veya kullanılan yöntem konusunda uzman kişilere gönderilir ve ifadelerde atlanmış bir içerik olup olmaması, ifadelerin birbirleriyle örtüşüp örtüşmemesi gibi birtakım ölçütlere dayanarak uzman görüşünün istenmesi tavsiye edilir. Bu aşamadan sonra çalışmada kullanılacak ifadelere son hali verilir; ifadeler kartlara yazılır ve kartlar daha sonradan verileri kaydetmek amacıyla rastgele numaralandırılır (Demir ve Kul, 2011; Watts ve Stenner, 2012; Webler, Danielson ve Tuler, 2009). Psikolojik danışmanlardan öncelikle verilen kartları olumlu, olumsuz ve nötr olarak üç gruba ayırmaları istenmiştir. Sonrasında ise yargı cümlelerini okuyarak uygun gördükleri sayının altına katılma/katılmama derecelerine göre her kutucuğa bir madde gelecek şekilde yerleştirmeleri istenmiştir. Q dizgisi iki şekilde oluşturulabilir; katılımcıların istediği rakamın altına istediği kadar cümle yerleştirebildiği serbest metot ve her sayının altına kaç yargı cümlesinin yerleştirileceğinin araştırmacı tarafından belirlendiği zoraki metot (Demir ve Kul, 2011). Bu çalışmada psikolojik danışman görüşlerinin bir önem sırasına göre tespit edilmesi maksadıyla katılımcılardan zoraki metoda uygun olarak bir sıralama yapmaları istenmiştir. Bu çalışmada işlem her psikolojik danışman için ortalama 15 ila 20 dakika arasında sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen verilerin hangi faktör altında toplandığını analiz etmek için PQ Method 2.35 programı kullanılmıştır. Analizde faktör yük değerleri hesaplanarak faktörler, faktörlerdeki yük değerleri, maddelere ilişkin Z değerleri ve maddelerin faktörlerdeki önem sırasına yer verilerek psikolojik danışmanların tükenmişlik konusunda algıları ortaya konulmuştur. Q Metodunda katılımcıların istatistikî olarak anlamlı faktöre dağıtılmasında " $p < 0.05$ " düzeyinde anlamlılık arandığından formülü (McKeown ve Thomas, 2013) kullanılmıştır. Bu formül yoluyla 15 maddelik psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerinin ölçülmesi için elde edilen "0.098" katılımcıların faktörlere dağıtılmasında ölçüt kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerinin tespit edilmesi için toplanan bulgular incelenirken bir katılımcının herhangi bir faktörle arasındaki korelasyonun .098 veya üzerinde bir değer alması halinde bu katılımcı görüşünün ilgili faktör altında değerlendirilmesi gerekmektedir.

### **Etik Onay**

Bu makalenin verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurulu izni alınmamıştır. Fakat araştırma "İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi" (İnsanlar üzerinde yapılacak deney, inceleme ve alan araştırmaları ile sınırlıdır) ilkeleri dikkate alınarak yürütülmüştür.

## BULGULAR

**Tablo 2**

*Faktör dağılımları*

Katılımcı	Kodu	1. faktör	2. faktör
Z	K1	0.6942*	0.4935
Ş	K2	0.5774	0.6439*
E	K3	0.5493	0.7072*
S	K4	0.7898*	0.3855
N	K5	0.9240*	0.2291
Y	K6	0.9470*	0.1452
H	K7	0.4540	0.7624*
F	K8	0.7070*	0.5862
G	K9	0.4950	0.7639*
B	K10	-0.0787	0.9434*
D	K11	0.5290	0.6645*
Ç	K12	0.8476*	0.2584
L	K13	0.6016	0.7226*
A	K14	0.6939*	0.4710
P	K15	0.7704*	0.3768
R	K16	0.3629	0.6456*
T	K17	0.1481	0.5357*
C	K18	0.7923*	0.4595
Ö	K19	0.8816*	0.2292
M	K20	0.6937*	0.5817

Tablo 2 incelendiğinde, psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyeleri iki faktör altında toplandığını anlaşılmaktadır. İki faktöre bakıldığında, 11 katılımcının 1. Faktörde ve 9 katılımcının 2. Faktörde yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 3**

*Faktörler arası korelasyon tablosu*

	1.Faktör	2. Faktör
1.Faktör	1.0000	0.5676
2. Faktör	0.5676	1.0000

Tablo 3' e göre 1. ve 2. faktör arasında yüksek yönlü bir korelasyon olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek korelasyon ise faktörlerin birbirlerine yakın olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, 1. ve 2. Faktörlerin birbirleriyle belirgin bir şekilde farklılaştığı söylenemez. Yani meslekte tükenmişlik seviyelerine ilişkin psikolojik danışmanların algısı belirgin bir şekilde 2 farklı grup altında yer almayacağı söylenebilir.

**Tablo 4**

*1. Faktör madde önem sıralaması ve Z puanları*

Anket Maddesi	Z Puanı
8.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	1.557
7.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	1.385
5.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	1.002
13.Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	0.882
11.İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.	0.681
12.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.	0.610
15.İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	0.382
10.Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.	-0.087
4.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	-0.545
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	-0.552
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.	-0.678
9.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	-0.765
3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu isi kaldıramayacağımı düşünüyorum.	-1.044
6.Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	-1.137
14.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	-1.691

Tablo 4, 1. Faktör altında toplanan “meslekte tükenmişlik seviyelerine ilişkin psikolojik danışman algılarını” yansıtmaktadır. Bu gruptaki psikolojik danışmanların, “Çok şeyler yapabilecek güçteyim” ile “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum” maddelerine yüksek oranda katılıyorken, “Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum” ve “Sabah kalktığımda bir gün daha bu isi kaldıramayacağımı düşünüyorum” fikrine katılmadıkları görülmüştür.

## Tablo 5.

### 2. Faktör madde önem sıralaması ve Z puanları

Anket Maddesi	Z Puanı
7.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	1.960
12.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.	1.240
13.Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	0.835
11.İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.	0.698
5.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	0.695
6.Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	0.621
15.İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	0.068
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.	-0.386
8.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	-0.387
14.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	-0.460
3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu isi kaldıramayacağımı düşünüyorum.	-0.541
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	-0.629
4.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	-0.650
10.Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.	-1.179
9.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	-1.885

Tablo 5, 2. faktör altında toplanan psikolojik danışmanların algılarını yansıtmaktadır. Bu gruptaki psikolojik danışmanların “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum” ile “İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış



hissederim” maddelerine yüksek oranda katıldıkları diğer taraftan “İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil” maddesi ile “Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor” fikrine katılmadıkları görülmüştür.

**Tablo 6**

*Faktörlere göre madde ortalamaları*

Anket Maddesi	1. Faktör	2. Faktör
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.	-1	0
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	-1	-1
3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu isi kaldıramayacağımı düşünüyorum.	-2	-1
4.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	0	-2
5.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	2	1
6.Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	-2	1
7.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	2	3
8.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	3	0
9.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	-1	-3
10.Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.	0	-2
11.İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.	1	1
12.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.	1	2
13.Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	1	2
14.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	-3	-1
15.İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	0	0

Tablo 6, iki faktör açısından maddelerin ortalamalarını göstermektedir. Buna göre, “İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum” (1), “İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım” (11), “İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım” (15) konusunda her iki faktörün aynı ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. “İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum”(5), “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum”(7) ve “Çok şeyler yapabilecek güçteyim”(8) maddeleri, 1. faktördeki psikolojik danışmanlar tarafından daha fazla kabul edilmektedir. Ancak “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum”(7), “İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim”(12) ile “Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim”(13) maddeleri ise 2. faktördeki psikolojik danışmanlar tarafından daha fazla kabul edilmektedir. Ayrıca, “İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil (9)” maddesi ile “Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum (4)” maddelerinin psikolojik danışmanlar tarafından düşük bir düzeyde kabul edildiği görülmüştür.

**Tablo 7**

*Ayırt edici maddeler*

Anket maddesi	1.Faktör		2.Faktör	
	Q	Z	Q	Z
8.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	3	1.56*	0	-0.39

7.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	2	1.39*	3	1.96
12.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.	1	0.61*	2	1.24
10.Doğrudan doğruya insanlar ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.	0	-0.09*	-2	-1.18
9.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil	-1	-0.77*	-3	-1.88
3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu iski kaldıramayacağımı düşünüyorum.	-2	-1.04	-1	-0.54
6.Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	-2	-1.14*	1	0.62
14.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	-3	-1.69*	-1	-0.46

p<.05; (\*) p<.01

Tablo 7, iki faktörü birbirinden ayıran maddelere ilişkin Q-Sort değerlerini ve Z puanlarını göstermektedir. Buna göre, 1. Faktörde toplanan psikolojik danışmanların ayırt edici maddeleri incelendiğinde; psikolojik danışmanların “Çok şeyler yapabilecek güçteyim” (8), “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum” (7), “İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum” (12) maddelerine yüksek oranda katıldıkları, diğer taraftan “Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum” (6) ve “Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum” (14) maddelerine katılmadıkları görülmüştür. Q Metodu daha çok grupların tipografilerini ortaya çıkarmak ve verilen bir konu alanında grup üyelerinin fikir birliğine vardığı noktaların da belirlenmesinde kullanılabilir. Dolayısıyla bu çalışmada da gruplarda yer alan psikolojik danışmanlar arasında hem korelasyon düzeyinde hem de (P > 0.005) düzeyinde farklılık görülmediğinden, tartışma kısmı daha çok psikolojik danışmanların fikir birliği çerçevesinde tartışılmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alın yazın incelendiğinde 2000 yılından sonraki süreçte psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında artış gözükmektedir. Bu artış psikolojik danışmanların performansını etkileyen faktörlerin belirlenmesi açısından araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Örneğin alını yazında incelendiğinde, meslek gruplarındaki bireylerin becerileri üzerinde tükenmişlik düzeyinin etkili olduğunu raporlayan araştırmalar mevcuttur (Al-Damarki, 2005; Bolat, 2011; Çoban ve Demir, 2004; Diri ve Kırıl, 2016; Durak ve Seferoğlu, 2017; Güner, Çiçek ve Can, 2014).

Yapılan Q analiz sonuçlarına göre bu çalışmada psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerinin iki faktör altında toplandığı ve bu faktörler arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmüştür. Yüksek korelasyon bulgusu da faktörlerin birbirine yakın olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, mesleki tükenmişlik seviyelerine ilişkin psikolojik danışmanların algısının belirgin bir şekilde ayrılmadığı görülmektedir. Bu bulguyla aynı paralellikte psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini inceleyen araştırmalarda (Seğnemli, 2001; Başören, 2005; Hocaoğlu Özkaya, 2005; Yam, 2018) da yaş, cinsiyet, kıdem, okul türü, eğitim düzeyi, öğrenci sayısı

ve medeni durum gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde başka bir çalışmada (Çelik, 2017) rehber öğretmenlerin yaş, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştıkları kurum, haftalık ortalama çalışma saati, hizmet verilen öğrenci sayısı, çalışılan yerleşim yeri ve alınan ücreti yeterli bulup bulmama ile mesleki tükenmişlik puanları arasında herhangi bir farklılık görülmez iken, çalışma ortamının fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama ve üstlerinden takdir görme durumunun mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilediği sonuçları elde edilmiştir.

Tükenmişliği etkileyen en önemli nedenler faktörlere göre farklılıklar göstermesine karşın genel itibariyle ön plana çıkan bazı nedenler tespit edilmiştir. Buna göre 20 psikolojik danışmanla yapılan birebir görüşmeler sonucunda 12 kişinin yaptıkları iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulduklarına inandıkları, 9 kişinin karşılaştıkları insanlara ne olduğunu umursamama yargısına katılmadıkları, 4 kişinin çok şeyler yapabilecek güçte oldukları ve 5 kişinin yolun sonuna geldikleri şeklinde fikir beyan ettikleri görülmüştür. Oysaki, literatürde mesleki anlamda kendilerini verimli gören psikolojik danışmanların kendilerini verimsiz görenlere oranla daha fazla tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir (Öztabak, 2018). Benzer şekilde, psikolojik danışmanların mesleği bırakma isteği ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre mesleği bırakmayı düşünen rehber öğretmenler, bırakmayı düşünmeyen rehber öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür (Öztabak, 2018).

Tükenmişlik denilince aklınıza ne geliyor sorusuna genellikle; “meslekte soğuma”, “yorulmak”, “bitkinlik” ve “motivasyonunun kalmaması” şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Sizce bir psikolojik danışmanın mesleğindeki en önemli kural ne olmalıdır? sorusuna genellikle; “etik davranma”, “yeterli olma”, “gizlilik”, “etkin dinleme”, “empatik yaklaşım”, “işini severek yapmak” ve “bireysel farklılıklara saygı duymak” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulguyu destekler şekilde iç denetim odağına sahip, öz-yeterlik algısı yüksek, sosyal destek kaynaklarına sahip, işini severek yapan ve mesleki beklenti düzeyi yüksek psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir (Yam, 2018). Oysaki başka bir çalışmada (Çelik, 2017), rehber öğretmenlerin çalışma ortamlarının fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama ve üstlerinden takdir görme durumu ile mesleki tükenmişlik düzeyinin farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir. Sonuç olarak yöneticilerden ve meslektaşlarından destek alamamaları, kişisel başarısızlık, psikolojik danışma öz-yeterlik algısının düşük olması, mesleği isteyerek seçememe ve dışsal denetim odağına sahip olma gibi durumlar psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini negatif etkilemesi beklenmektedir. Oysaki, okul yöneticisi ve öğretmenlerin rehberlik çalışmalarına karşı olumsuz tutumları, rehberlik anlayışına sahip olmamaları, rehberlik çalışmalarına gerekli desteği vermemeleri

rehber öğretmenlerin mesleki çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenlere görev tanımları dışında bulunan ek yükler verilmesi onların profesyonellikleri üzerinde olumsuz etki yaratmakla beraber tükenmişlik yaşamalarına da etki etmektedir (Öztabak, 2018). Bu sonuçlarla paralel olarak Yüksel Şahin'e (2008) göre, PDR hizmetlerinin yeterli düzeyde verilememesinin nedenlerinden birinin de psikolojik danışmanların yönetici ve öğretmenlerin desteğini alamamalarıdır.

Psikolojik danışmanların mesleği isteyerek seçme durumunun tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde, psikolojik danışmanların mesleği isteyerek seçmesi ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, başka bir ifadeyle psikolojik danışmanların mesleği tercih ederken kendi isteğiyle tercih edip etmemesi tükenmişlik düzeyi üzerinden önemli bir etken değildir (Öztabak, 2018). Bu bulguyu destekler şekilde, bu çalışmada psikolojik danışmanların dışsal denetimden çok içsel denetime sahip oldukları görülmektedir. Fakat, elde edilen bulgudan farklı olarak Dolunay (2002) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin tükenmişlik durumunun incelendiği çalışmada öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme durumu ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyini okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin mesleğe karşı olumsuz algı ve tutumları da etkilemektedir. Benzer şekilde, literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında (Akten, 2007) okul yöneticisi ve öğretmenlerin rehberlik çalışmalarına karşı olumsuz tutumları, rehberlik anlayışına sahip olmamaları, rehberlik çalışmalarına gerekli desteği vermemeleri psikolojik danışmanların mesleki çalışmalarını olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada en dikkat çeken nokta psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri üzerinde dışsal faktörlerin çok etkili olmadığı, tersine kişilik özellikleri, sosyal destek algısı, mesleki beklenti, kendini yeterli görme, etik davranma, empatik yaklaşım, işini severek yapma ve bireysel farklılıklara saygı duyma gibi içsel faktörlerin psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Oysa ki, psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyini, kendi mesleki birikiminin yeterli olmadığına inanmaları ve krize müdahale (intihar, madde kullanımı, cinsel taciz vb.) durumlarıyla başa çıkmaya çalışırken yaşanan zorlanmalar gibi kişisel faktörler de etkilemektedir (Öztabak, 2018). Nitekim alanyazında (Çelik, 2017) rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurum, haftalık ortalama çalışma saati, hizmet verilen öğrenci sayısı, çalışılan yerleşim yeri ve alınan ücreti yeterli bulup bulmama ile mesleki tükenmişlik puanları arasında herhangi bir farklılık görülmediği bulguları elde edilmişken, çalışma ortamının fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama ve üstlerinden takdir görme durumu ile mesleki tükenmişlik düzeyinin farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir.

Psikolojik danışmanların, uygun fiziksel koşullar sağlanmadığında yaptıkları görüşmeler, etkinlik ve uygulamalardan daha az verim elde ettikleri ve bu durumun onların motivasyonlarını

olumsuz etkilediği (Öztabak, 2018), psikolojik danışmanların çalışma ortamının fiziki yapısının, mesleki tükenmişlik düzeyini etkilediği (Çelik, 2017), tükenmişliğin çalışılan ortamdaki memnuniyet durumundan etkilendiği (Dolunay, 2002) şeklinde, çalışılan ortamdaki memnuniyet ve tükenme ilişkisi ile ilgili literatürde, elde edilen bulgularla paralel sonuçlar içeren araştırmalar yer almaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyeleri arasında yüksek bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu sonuç, meslekte tükenmişlik seviyelerine ilişkin psikolojik danışmanların algısının ayrışmadığını göstermektedir. Fakat daha önce yapılmış çalışmalarda bu durumun tam tersi bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada en dikkat çeken nokta psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri üzerinde dışsal faktörlerin çok etkili olmadığı, tersine kişilik özellikleri, sosyal destek algısı, mesleki beklenti, kendini yeterli görme, etik davranma, empatik yaklaşım, işini severek yapma ve bireysel farklılıklara saygı duyma gibi içsel faktörlerin psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan nicel araştırmalarda ise psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerini etkileyen dışsal faktörlerin olduğu bulguları mevcuttur. Bu nedenle görüşme, odak grup görüşmesi ve vaka çalışmaları gibi nitel yöntemlerin sürece daha fazla katılarak psikolojik danışmanların tükenmişlik algıları daha iyi anlaşılabilir. Gelecek araştırmalarda psikolojik danışman tükenmişliğini etkileyen ve tükenmişliğin etkilediği farklı değişkenler ele alınarak model geliştirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca farklı illerde görev yapan psikolojik danışmanlarla araştırma sonuçları yeniden test edilebilir. Ya da psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik yaşamalarının nedenleri Türkiye geneli çalışmalarıyla araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyum ve kişilik*. Nobel Yayınevi.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Al-Darmaki, F. R. (2005). Counseling self-efficacy and its relationship to anxiety and problem-solving in United Arab Emirates. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 323-335. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-3190-6>
- Bahar, E. (2006). *Tükenmişlik sendromu, otel işletmelerinde ön büro çalışanlarında bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.
- Çelik, M. (2017). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Toros Üniversitesi.
- Çoban, A. E., & Demir, A. (2004). Güneydoğu anadolu bölgesinde görev yapan psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve bazı demografik değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 20-28.
- Danielson, S. (2009). Q method and surveys: Three ways to combine Q and R. *Field Methods*, 21(3), 219-237. <https://doi.org/10.1177%2F1525822X09332082>
- Demir, F., & Kul, M. (2011). *Modern bir araştırma yöntemi: Q metodu*. Adalet Yayınevi.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Diñç, K. (2008). *Yardım mesleklerinde tükenmişlik sendromu* [Dönem projesi]. Ankara Üniversitesi.
- Diri, M. S., & Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 125-149. <https://doi.org/10.21764/efd.81587>
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi "genel liseleri ve teknik- ticaret- meslek liseleri görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırılması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55 (1), 51-62. [https://doi.org/10.1501/Tipfak\\_0000000697](https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000697)
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarında mukayesesi ve değerlendirilmesi, *Ege Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 2 (1), 37-56.
- Güner, F., Çiçek, H., & Can, A. (2014). Banka çalışanlarının mesleki stres ve tükenmişlik düzeylerinin iş doyum ve yaşam doyum düzeyleri ile ilişkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 59-76.
- Hocaoğlu, Ö. G. (2005). *Öğretmenlerin kariyer sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale On-sekiz Mart Üniversitesi.
- İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 346-356.
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

- İnce, N. B., & Şahin, A. E, (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Jackson, S. A. (2000). Referrals to the school counselor: A qualitative study. *Professional School Counseling*, 3(4), 277.
- Karasu, M., & Peker, M. (2019). Q Yöntemi: Tarihi, kuramı ve uygulaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(43), 28-39. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120181122m000003>
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (12. Basım). Alkım Yayınevi.
- Kervancı, F. (2013). *Tükenmişlik sendromunun örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma* [Yayınlanmış doktora tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- MEB. (2001). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2524.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere ve faktörlere göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (12), 171-222. <https://doi.org/10.16947/fsmia.502230>
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Seğnemli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tuzgöl Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407.
- Uslu, M., & Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 509-519.
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67-91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method & interpretation*. Sage Publications. 69-90. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446251911.n4>
- Yam, F. C. (2018). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri, iş doyumu, mesleki memnuniyet düzeyleri ve psikolojik danışma öz-yeterlikleri: Türkiye'de yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Akademik Başarı Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 70, 110-131.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ. (2017). Eğitimin oyunlaştırılmasına ilişkin öğrenci algıları: Bir Q metodu analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 235-246. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6970>
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi: *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5(2), 1-26.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., & Karaaslan Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Psychological counselors work in an educational sector that is constantly in touch with people and mentally serves people. Therefore, he is in strict communication with students, parents, other teachers and administrators. In general, psychological counselors who are responsible for solving and directing the problems of students and parents related to education and training experience intense work stress over time. If this stress condition is not controlled and turns into a chronic case, they are potentially likely to experience occupational burnout. Therefore, in our research, the professional problems experienced by psychological counselors working in Van province were investigated at the level of professional burnout using the Q method method.

The purpose of this research is to investigate the burnout levels of psychological counselors. The study was conducted with 20 psychological counselors, 10 of whom were women and 10 of whom were men, working in the Van provincial center. The research is a mixed method study in which quantitative and qualitative approaches are used together. The quantitative dimension of the study was based on the Q Method used to determine the points where psychological counselors have a consensus or disagreement on any issue.

When the literature was examined, it was seen that there were few studies conducted on burnout levels of psychological counselors and that the existing studies were more quantitative and statistical studies. Therefore, the Q method, which is based on the levels of burnout with a scientific perspective and from the perspective of counselors this study was to develop solution proposals cream as it would be the most important output of this study is considered to contribute to the field of psychological counseling.

### Method

The aim of this research is to investigate the burnout levels of psychological counselors. A total of 20 psychological counselors, 10 female and 10 male, participated in the study voluntarily in the city center of Van. The research is a mixed method study in which both quantitative and qualitative research approaches are used together. The quantitative dimension of the study is based on the Q Method, which is used to determine the points where psychological counselors agree or disagree on a subject. In this direction, the Maslach Burnout Inventory, which is available in the literature, was used.

In this study conducted with the Q method, the data were analyzed using the "PQ Method 2.35" program to determine which factors were collected. Here, factor load values were calculated and the values obtained by basic component analysis were based on the 2.58" statistical



significance formula. Thus, possible rotations were performed until the factor load values of each participant were statistically significant. Accordingly, psychological counselors' perceptions of burnout were revealed by including factors, load values in factors, Z values of items and the order of importance of items in factors.

## Results

As a result, it has been observed that external factors are not very effective on the burnout levels of psychological counselors, which is the most noticeable point in this study. On the contrary, personality traits, perception of social support, professional expectations, self-sufficient vision, behaving ethically, empathetic approach, making, making love, and respect for individual differences, such as intrinsic factors on the level of burnout are found to be effective counselors. On the other hand, it is also seen that the research on burnout in the literature is quantitative and cross-sectional. By participating in the process of qualitative methods such as interviews, focus group interviews and case studies, the burnout and academic satisfaction perceptions of psychological counselors can be better understood.

## Discussion & Conclusion

According to the results of the Q analysis, it is seen that the burnout levels of psychological counselors are collected under two factors in our study. It is understood that there is a high correlation between these factors. A high correlation finding also means that the factors are close to each other. In this regard, we can say that the perception of psychological counselors regarding the levels of burnout in the profession does not diverge significantly under different groups. In parallel, it is seen that a study examining the burnout levels of psychological counselors is usually conducted on variables such as age, gender, seniority, school type, education level, number of students and marital status. When this study is examined, burnout levels of psychological counselors do not differ according to demographic variables (Yam, 2018). Similarly, in another study (Çelik, 2017) öğretmenlerin yas range of contacts, marital status, occupational seniority of their institution of employment, average weekly working hours, the number of students who are given the service, the pay and professional burnout scores between the studied settlements and find me enough to find and there were no significant differences, while not, it has been concluded that whether or not the physical conditions of the working environment are sufficient and the status of appreciation from superiors affects the levels of professional burnout.

What do you think should be the most important rule in the profession of a psychological counselor? it has been seen that they usually answer the question in the form of behaving ethically, being adequate, confidentiality, listening effectively, empathetic approach, doing their job with love and respecting individual differences. In support of this finding, it was found that burnout

levels of psychological consultants who have an internal audit focus, a high perception of self-efficacy, have social support resources, do their job with love and have a high professional expectation level are low (Yam, 2018). However, expected in the opposite case, they are not getting support from managers and colleagues, personal failure, counseling self-efficacy perception is low, having to choose the focus of the audit profession willingly and external situations such as negative affect burnout levels of counselors is expected. According to this result, which we have reached in our study, we can say that psychological counselors have more internal control than external control. As a result, it has been observed that external factors are not very effective on the burnout levels of psychological counselors, which is the most noticeable point in this study. On the contrary, personality traits, perception of social support, professional expectations, self-sufficient vision, behaving ethically, empathetic approach, making, making love, and respect for individual differences, such as intrinsic factors on the level of burnout are found to be effective counselors.

# Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin Okul Yöneticileri İçin Uyarlanması: Türkçe Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Adaptation of Individual Innovativeness Scale for School Principals: Turkish Validity-Reliability Study

Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK<sup>[1]</sup> Çiğdem ÇELİK ŞAHİN<sup>[2]</sup> Ferah GÜÇLÜ YILMAZ<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi: 06 Ocak 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 30 Mayıs 2022

Bu çalışma "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"ni okul yöneticileri için uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirliğini test etmeyi amaçlamaktadır. Uyarlanan "Okul Yöneticileri Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (OYBYÖ)" alanyazından bazı noktalarda farklılaşmıştır. 19 maddelik son form ölçek, 11 pozitif ve 8 negatif madde ve iki faktörlü yapıya sahiptir. Cronbach Alfa değerleri, Yeniliğe Açıklık ve Yeniliğe Direnç olarak isimlendirilen faktörler için 0.92, 0.88 ve tüm ölçek için 0.83'tür. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ve madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı alt %27'lik ile üst %27'lik grupların madde ortalamaların ayırt edici ölçüm yaptıklarını göstermektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen modifikasyon yapılmış ölçek modelinde, uyum indeksi değerleri mükemmel, iyi ve kabul edilebilir düzeylerde. Hesaplanan  $\chi^2/sd$  oranı 1.23'tür. Bulgular, 19 maddelik OYBYÖ'nin okul yöneticilerinin bireysel yenilikçiliği ile ilgili algıların belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespit edilmesinin ve/veya ilişkili araştırmalarda OYBYÖ'nin kullanılmasının, eğitim yönetimi alanında okul yöneticilerinin bireysel yenilikçiliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** bireysel yenilikçilik, okul müdürleri, ölçek uyarlama

Received Date: 06 January 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 30 May 2022

This study aims to adapt the "Individual Innovativeness Scale" for school principals and test its validity and reliability. The adapted "School Principals' Individual Innovativeness Scale (SPIIS)" differs from the literature at some points. The final 19-item form scale has 11 positive and 8 negative items, and two-factor structure. Cronbach Alpha values were 0.92, 0.88 for the factors titled Openness to Innovation and Resistance to Innovation, and 0.83 for the whole scale. The corrected item-total correlation values of the scale and, the significance of the item mean scores of the lower 27% and upper 27% groups indicate that items make discriminative measurements. In the modified scale model obtained as a result of the Confirmatory Factor Analysis, the fit index values are at excellent, good and acceptable levels. Calculated  $\chi^2/sd$  ratio is 1.23. The findings show that 19-item SPIIS is a valid and reliable measurement tool that can be used in determining the perceptions of school principals' individual innovativeness. It is predicted that determining the individual innovativeness levels of school principals and/or using SPIIS in related studies will contribute to the development of individual innovativeness of school principals in the field of educational administration.

**Keywords:** individual innovativeness, school principals, scale adaptation

**Atıf Cite** Naillioğlu Kaymak, M., Çelik Şahin, Ç., & Güçlü Yılmaz, F. (2022). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin okul yöneticileri için uyarlanması: Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 307-333. <https://doi.org/10.47793/hp.1054256>

<sup>[1]</sup> Dr. | Millî Eğitim Bakanlığı | Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi | Ankara | Türkiye | ORCID: 0000-0001-6595-3329 | mnkaymak1@gmail.com

<sup>[2]</sup> Dr. | Millî Eğitim Bakanlığı | Çukurova Bilim ve Sanat Merkezi | Adana | Türkiye | ORCID: 0000-0003-4118-2325

<sup>[3]</sup> Dr. | Millî Eğitim Bakanlığı | Personel Genel Müdürlüğü Eğitim Dairesi Başkanlığı | Ankara | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1957-3015

## GİRİŞ

**K**üreselleşen dünyada yaşanan değişiklikler eğitimin tüm paydaşlarını, “geleceği” düşünerek öğrencilerin mevcut eğitime şeklini yeniden incelemeye zorlamaktadır. Bu süreçte okul gelişiminin hızlandırılması için yenilikçi eğitim anlayışının önemi vurgulanmaya ve bu anlayışı geliştirecek reformcu liderlik tarzlarının gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır (Sarafidou ve Xafakos, 2015; Zhao, 2010). Ancak herhangi bir önemli değişiklik gibi, inovasyonu bir organizasyona sokmak ve uygulamak, karmaşık ve doğrusal olmayan bir süreçtir. Başlangıcından benimsenmesine kadar yenilik önemli ölçüde zaman alır. Bireyler ve kuruluşlar için esas sorun “bir yeniliğin yayılma oranını hızlandırmanın” yollarını bulmaktır (DeMarzo, 2018).

Yenilikçi okulların, işleri yapmanın yeni yollarını keşfeden, kaynaklar ve mesleki gelişim konusunda yaratıcı olan müdürleri vardır. Okulun dönüşümünde yenilikçi lider, yeni fikirlere açıklığa değer vererek okul kültürünün yenilikçi okul ikliminin teşvikinde önemli rol oynar. Okul müdürünün yenilikçiliği, başkalarını yeni fikirler üretmek ve yeni beceriler geliştirmek için birlikte çalışmaya teşvik ve motive eder, böylece yenilikçi bir okul ortamı yaratır (Sarafidou ve Xafakos, 2015). Bununla beraber devlet okullarında artan reform baskılarını karşılamak için, devlet okulu yöneticilerinin daha yenilikçi olmaları beklenmektedir (Afuah, 1998). Ayrıca daha yenilikçi olan okullar aynı zamanda bir öğrenen organizasyonun daha çok özelliğine sahiptir (Geijsel vd., 1999).

Okullarda inovasyonun yayılımının hızlanmasını Rogers'ın (1995; 2003) ortaya koyduğu “bireysel yenilikçilik” doğrudan etkilemektedir (DeMarzo, 2018). Okul müdürlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ölçülmesini de içeren bazı araştırmaların, okullarda inovasyonun yayılımı ve yöneticilerin profesyonel gelişimine yönelik tespit ettikleri önemli bulgular ve sonuçlar bu etkiyi doğrular niteliktedir. Yenilikçi okullarda başlatılan değişikliğin %22'sini müdürlerin oluşturduğu ve buna ek olarak daha yenilikçi olarak tanımlanan okullarda, müdürlerin daha az yenilikçi okullardaki müdürlere göre inovasyon konusunda özel inisiyatif alma olasılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Corwin, 1975). Okul müdürlerinin temel liderlik davranışları onların kişisel yenilikçiliğinden doğrudan etkilenmektedir (Shawn, 2008). Devlet okullarında etkili inovasyon için gerekli olan bilgi akışı, kaynaklar ve etki, yöneticilerin başkalarının yenilikçiliğine ilişkin algılarından etkilenmektedir (Hite vd., 2006). Özel ortaokul müdürlerinin yenilikçiliği, personel motivasyonu, okul toplum ilişkileri ve öğretim materyallerinin mevcudiyeti açısından okulların gelişimi ile önemli ölçüde ilişkilidir (Ekpoh ve Asuquo, 2018). Müdürün yenilikçiliği, yenilikçi bir okul ikliminin en güçlü iki yordayıcısından biridir ve yenilikçi okul iklimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak müdürün yaratıcılığı ve yenilikçiliği, dönüşümsel liderliği uygulamak için gerekli bir koşul olarak öne

çıkılmaktadır (Sarafidou ve Xafakos, 2015). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve manidar bir ilişki vardır (Yılmaz ve Beşkaya, 2018).

Ölçemediğiniz bir kişilik özelliğini geliştirmeniz mümkün değildir. Bu bağlamda inovasyon yayılımında direk ve dolaylı etkiye sahip bireysel yenilikçilik (individual innovativeness) düzeyini genel olarak ölçmeye çalışan bazı araştırmalar olmuştur (Ettlie ve O'Keefe, 1982; Goldsmith, 1991; Hurt vd., 1977; Kirton, 1976; Koçak ve Onen, 2012; Pallister ve Foxall, 1998). Ancak bu çalışmalar daha çok genel bir bireysel yenilikçilik düzeyi ölçümü içermektedir. Genel olarak ölçülen bireysel yenilikçiliğin, belirli bir durumda veya alanda sergilenen belirli davranışlar üzerinde özellikle güçlü bir etkisi olmayabileceği (Venkatraman, 1991), alana özgü ölçeklerin genel ölçeklerden daha iyi tahmin gücü sunduğu (Goldsmith ve Hofacker, 1991) ve kişisel yenilikçilik ile alana özgü kişisel yenilikçilik arasında ayırım yapmanın yararlı olacağı (Agarwal ve Prasad, 1998) bazı araştırmalarda özellikle ifade edilmiştir. Eğitim alanı geniş çerçevede bakıldığında bu açıdan görece şanslıdır. Eğitim alanında sıklıkla kullanılan ölçeklerden biri olan ve orijinal formu "Individual Innovativeness Scale (IIS)" olarak geçen "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)", ilk olarak 1977 yılında geliştirilmiştir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Ölçek, genel manada yenilikçiliği ölçmekte ve özellikle kişilerin "yeni şeyleri denemeye isteklilikleri"ni incelemektedir. Ölçekteki yenilikçiliği Hurt ve diğerleri (1977), "bir kişinin değişmeye istekli olma derecesi" olarak tanımlamıştır (Shawn, 2008). Bu ölçek ile yeniliğe yönelik tepkiler olumlu-pozitif veya olumsuz-negatif maddelerle ele alınmaktadır. Bireylerin yenilikçilik düzeyleri ve ait oldukları kategoriler katılımcıların kendileri tarafından belirlenmektedir. Ölçek ilk geliştirme aşamasında üniversite öğrencilerine ve öğretmenlere uygulanmıştır. Ancak bu ölçeğin ilk 10 soruluk kısa form halinin araştırma için anlamlı sonuçların bulunmasında bir sınırlılık oluşturduğu Shawn'ın (2008) çalışmasında dile getirilmiştir. Ölçek geliştirilirken iç tutarlılık, faktör analizi, alt-üst grup %27 madde analizi gibi çeşitli istatistiksel ve psikometrik analizler gerçekleştirilmiştir. Faktör yükü .50'den büyük olan 20 madde ile son haline karar verilmiştir. Ölçeğin öğrenci ve öğretmen uygulama grubu verilerine göre iki boyutlu bir yapısı çıkmış olmasına rağmen son 20 maddelik form tek boyutlu olarak ele alınmıştır (Hurt vd., 1977). Bu ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği birçok araştırmacı tarafından farklı örneklemeler üzerinde test edilmiştir. Örneğin ölçek finans alanında dört farklı ürünü alan tüketici gruplarına uygulanmıştır. Uygulanan ölçek Hurt ve diğerlerinin (1977) tek boyutlu yenilikçilik ölçek yapısından farklılaşmış ve farklı gruplarda 4 ve 5 faktörlü bir yapı göstermiştir. Alpha güvenilirlik katsayılarının .86 ile .90 arasında ve her bir maddenin madde toplam korelasyon katsayılarının .21 ile .64 arasında değiştiği ifade edilmiştir (Pallister ve Foxall, 1998). Daha sonraki yıllarda ölçek Simonson (2000) tarafından öğretmen, yönetici ve öğrencilerin oluşturduğu örneklem grubuna uygulanmış ve ölçeğin güvenilir bir şekilde (Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88) yenilikçiliği ölçtüğü belirtilmiştir.

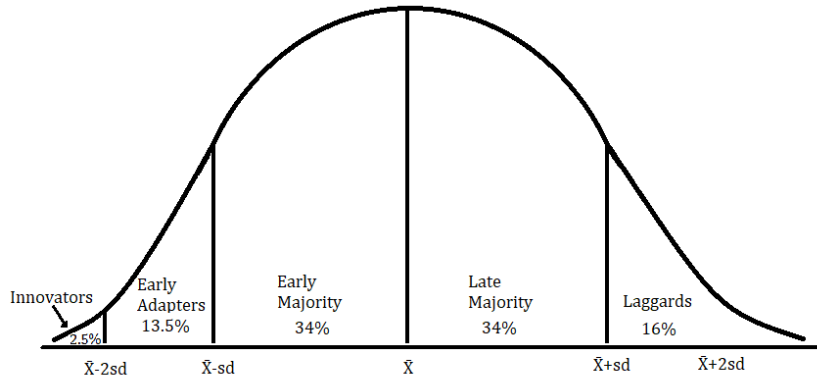
Ölçeğin İngilizce özgün formunda yenilikçiden geleneksele doğru beş farklı kategoride bireysel yenilikçilik düzeyi kişilerin kendi algılarına göre ölçülmektedir. BYÖ'nün eğitim alanında ilk Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik, güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri ve öğretmenler örneklemi ile Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçek Sarıoğlu (2014) tarafından hemşirelik mesleği için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Söz konusu ölçekler yetişkin düzeyinde bireysel yenilikçilik düzeyini kişilerin kendilerinin belirlediği ölçeklerdir. Kılıçer ve Odabaşı (2010) ölçeğinin, bireysel yenilikçilik düzeyini özellikle eğitim alanında tespit eden alana özgü ölçüm araçları geliştirilmesi bağlamında önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu ölçek, eğitim alanında ulusal ve uluslararası alanyazında, öğretmen adayları, öğrenci ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespitini içeren onlarca çalışmada kullanılmıştır. Okul yöneticileri örneğinde ise daha sınırlı sayıda çalışmada (Beşkaya, 2017; Çetin ve Bülbül, 2017; Çoklar, 2012; Sarı ve Titrek, 2018; Yılmaz ve Beşkaya, 2018) kullanılmıştır. Nadiren de olsa eğitim dışı alanlarda da (Işık ve Meriç, 2015) kullanım örnekleri mevcuttur. Çalışmalara örneklem grubu açısından bakıldığında, ölçeklerin öğrenci, öğretmen, akademisyen, aday öğretmen ve okul yöneticilerini içeren çok geniş bir örneklem çeşitliliği ile eğitim alanında araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu örneklem çeşitliliği içinde, okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespitinde istenen veriler "eğitim yöneticileri" alt alanı için yeterince ayrıntılı sunulabilmekte midir? BYÖ, okullarda inovasyonun yayılımı ve yöneticilerin profesyonel gelişimi açısından önemi vurgulanan okul yöneticilerinin bireysel yenilikçiliğine ilişkin verileri yeterince sağlayabilmekte midir? Okul yöneticilerinin bireysel yenilikçiliklerinin belirlenmesinde mevcut ölçeklerden farklı geçerli bir ölçek ve veya yapı mevcut mudur? Soruları araştırmacılar için bu çalışmanın başlangıcını oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin veya yöneticilerinin bireysel yenilikçiliğinin, okul müdürleri ve okula ilişkin farklı boyutları da etkilediğine ilişkin çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için "eğitim yöneticileri" örneğine özgü Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin geliştirilmesi ihtiyacı artık daha belirgindir. Okul yöneticileri örneğinde ve Türkçe Bireysel Yenilikçilik Ölçeği uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına alanyazında rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada BYÖ'yü okul yöneticileri için uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amaçlanmıştır. Geliştirilen "Okul Yöneticileri Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (OKBYÖ)" ile okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespit edilmesi ve/veya ilişkili araştırmalarda eğitim yöneticileri ile bu ölçeğin kullanılması ile eğitim yönetimi alanyazına, eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespitini içeren çalışmalara katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

### **Bireysel Yenilikçilik Kavramı**

"Bireysel yenilikçilik" kavramı, ilgili alanyazında önceleri "kişisel yenilikçilik (personel innovativeness)" kavramı olarak Midgley ve Dowling (1978) tarafından kullanılmış ve yenilikçi ve

gerçek kişisel yenilikçilik eğilimi arasında ayırım yapmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Bir bireyin yenilikçilik eğilimi yüksek olsa da yenilik yapma fırsatları sınırlı olabilir ve açık veya gerçek “kişisel yenilikçilik” düzeyi, pazarlama faktörleri (Steenkamp vd., 1999) ve sosyal etkileşimler dahil olmak üzere araya giren çeşitli jenerik değişkenler nedeni ile düşük olabilir (Midgley ve Dowling, 1978).

“Bireysel yenilikçilik (individual innovativeness)” kavramı Rogers (1995) yenilikçilik bazında yenilikçiliği benimseyenlerin sınıflandırmasını gösteren standart bir çan eğrisi (bkz. Şekil 1) ile daha yaygın kullanılır hale gelmiştir. Bu çan eğrisinde (en solundan başlayarak) herhangi bir sosyal sistemdeki bireylerin %2.5'ini bir yeniliği benimseyen yenilikçiler (risk alan kişiler) oluşturur. Daha sonra (sağa doğru hareket ederek), öncüler kategorisi (fikir liderleri-etkileyiciler), yeni bir fikri benimsemek için toplam sistemin %13.5'ini oluşturur. Bu ortalamanın solunda, toplam sistemin %34'ünü oluşturan bir yeniliği benimseyen sorgulayıcılar (öncüler kadar etkili değil, daha bilinçli) yer alır. Ortalamanın sağında, kuşkucular (şüpheli ve temkinli) olarak yeniliği benimseyen bireylerin %34'ü bulunmaktadır. Sonunda, eğrinin en sağında, genellikle yeniliğe direnen veya reddeden bireyler olan gelenekçiler toplam sistemin %16'sını oluşturmaktadır.



Şekil 1. Yenilikçilik bazında benimseyenlerin sınıflandırması (Rogers, 1995)

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin okul yöneticileri için uyarlanması çalışmasıdır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Alanyazında tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkartmak için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

## Çalışma Grubu

Bu çalışma pilot ve ana uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasının pilot çalışma grubu 36 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bu kişiler Ankara İli Keçiören ilçesi resmi ve özel okul statüsünde yer alan, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan test tekrar test yöntemi uygulanmış 46 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcıları) arasından dönüt sağlamış kişilerdir. Ana uygulama çalışma grubu, 106 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Pilot ve ana uygulama çalışma grubunun, cinsiyet, görev durumu, mezun olduğu kurum ve mezuniyet durumu değişkenlerini içeren demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Ayrıca ana uygulama katılımcılarının %18'i Ankara ili Çankaya ve %27'si Keçiören merkez ilçelerinde, %19'u diğer illerde şehir merkezinde ve %36'sı merkez ilçelerde görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır. Pilot ve ana uygulama çalışma gruplarının özellikleri benzer niteliktedir. Ölçek ile ilgili değerlendirmeler yöneticilerin kendi bildirimleri/bireysel beyanları ile sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) alınan araştırma izni doğrultusunda çalışmaya yalnızca gönüllüler katılmıştır.

**Tablo 1**

*Pilot ve ana uygulama çalışma grubu demografik bilgileri*

Demografik Değişkenler	Kodlar	Pilot Uygulama Çalışma Grubu (%)	Ana Uygulama Çalışma Grubu (%)
Cinsiyet	Kadın	31	33
	Erkek	69	67
Görev durumu	Müdür	42	40
	Müdür yardımcısı	58	60
	Eğitim Fakültesi	56	60
Mezun olduğu kurum	Teknik Eğitim Fakültesi	14	12
	Eğitim Enstitüsü	6	8
	Diğer	25	20
Mezuniyet durumu	Lisans	50	47
	Yüksek lisans	44	44
	Doktora	6	8

## Veri Toplama Araçları Geliştirme Süreci

BYÖ'nün özgün formunda (Individual Innovativeness (II)) yenilikçiden geleneksele doğru beş farklı kategorideki bireyin özelliklerine ilişkin toplam 20 madde bulunmaktadır. Son orijinal versiyon ölçekte ifadeler 5'li Likert maddesi şeklinde puanlanmıştır. Ölçek maddelerinin 12'si pozitif ve 8'i negatif maddeden oluşmaktadır. Özgün dili İngilizce olan ölçeğin "<https://jamescmccroskey.com/measures/>" adresinde herhangi bir izin alınmadan ve masraf ödenmeden uygun atıf gösterilerek araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi belirtilmiştir. Ölçekte yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden



alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenerek hesaplanmaktadır. Ölçekte alınan en düşük puan 14, en yüksek puan ise 94'tür. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik bağlamında gruplandırılmaktadır. Buna göre bireyler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 puan arasında ise "Öncü", 57 ve 68 puan arasında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan arasında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak kabul edilmektedir. Ayrıca ölçek yardımıyla hesaplanan puana göre genel olarak, 68 üstü puan alan bireyler oldukça yenilikçi, 64 altı puan alan bireyler yenilikçilikte düşük olarak yorumlanmaktadır.

BYÖ'nün ilk Türkçe'ye uyarlaması ve geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından üniversite öğrencileri ve öğretmenler örneklemi ile gerçekleştirilmiştir. 20 maddelik Türkçe ölçek dört faktörlü bir yapıdadır, geneline ilişkin iç tutarlık katsayısı .82, test-tekrar test güvenilirliği .87'dir.

BYÖ'nün okul yöneticileri için uyarlanması sürecinde pilot uygulamaya ait ölçek maddelerinin çevrilmesi, çeviri, ters çeviri ve sonrasında alan uzmanları ile dilsel ve kültürel eşdeğerlilik çalışmaları öncelikle yapılmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin orijinal İngilizce dilindeki 20 maddesi, bir filoloji uzmanı ve İngilizce seviyesi üst düzey bir eğitimci alan uzmanı tarafından çeviri ve ters çeviriye tabi tutulmuştur. Bu çevirilerden elde edilen 20 madde ve Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçe ölçeğinde kullanılan 20 madde bir çizelge ile 5 eğitim yönetimi alan uzmanı tarafından puanlamaya tabi tutulmuştur. Maddeler, dilsel ve kültürel eş değerlendirme ve özellikle eğitim yöneticileri tarafından anlaşılabilirlik kriterlerine göre puanlanmıştır. Üç eğitim yönetimi alan uzmanı, bir eğitim yönetimi alan uzmanı olup fiilen okul müdürlüğü yapan yönetici ve de MEB'de uzun yıllar müdür yardımcılığı yapmış akademisyen eğitim bilimlari alan uzmanı görüşüne göre maddelere son halleri verilmiştir. Söz konusu aşamalarda Bayık ve Gürbüz'ün (2016) ölçek geliştirmede dikkat edilmesi gerekenler ile ilgili önerileri de dikkate alınmıştır.

"Okul Yöneticileri Bireysel Yenilikçiliği (OYBY)" şeklinde isimlendirilen 20 soruluk ilk form (pilot uygulama) ölçekte cevaplar, özgün form ile benzer şekilde (Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ortadayım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde 5'li Likert puanlama içermektedir. Özgün form ile benzer şekilde, pilot uygulama ölçeğinde yer alan 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. maddeler negatif, diğer 12 madde pozitif maddelerdir. Oluşturulan ölçeğe katılımcı demografik bilgilerini içeren sorular eklenmiştir. Pilot uygulama ölçeğinin analiz sonuçlarının olumlu değerleri göz önünde bulundurularak ve ek uzman görüşleri alınarak, OYBYÖ'nün ana uygulama çalışma grubu içinde kullanılmasına karar verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izin yazısı MEB'den alınmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılan, pilot ve ana uygulama çalışma grubuna ölçekler, bizzat araştırmacılar

tarafından yüz yüze uygulanmış ya da çevrimiçi araçlar (Google dokümanlar vb.) yoluyla iletilmiştir.

Uyarlanan OYBYÖ öncelikle 46 gönüllü katılımcı eğitim yöneticisine iletilmiştir. OYBYÖ'yü cevaplayan 36 kişilik pilot çalışma grubuna, anketler üç hafta sonrasında test-tekrar test güvenirliliği için yeniden iletilmiştir. Pilot uygulama analizlerinin tamamlanmasının ardından ana uygulama için OYBYÖ 200 eğitim yöneticisine iletilmiştir. OYBYÖ'yü cevaplayan 150 katılımcı içinden, şehir merkezi veya merkez ilçe dışında görev yapanlar çıkarılmış, verileri geçerli ve uygun nitelikte olan 106 kişi ana uygulama grubu olarak belirlenmiştir. Yazılı veya dijital belge ile cevapları alınan pilot ve ana uygulama katılımcı verileri tablolama programı (excel) çalışma sayfalarında veri setlerine dönüştürülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Uyarlama çalışması için uygun istatistiksel ve psikometrik analizler gerçekleştirilmiştir. Pilot ve ana uygulama analizleri öncesinde veri setinde, eksik, aykırı ve uç değer kontrolleri yapılmıştır. Geçerli veriler IBM SPSS Statistics 22 programı ile analizlere tabi tutulmuştur. Negatif maddeler için kodlamalar düzenlenmiştir. Pilot ve ana uygulama içinde negatif maddeler için kodlamalar, analizlere ters kodlamaları yapılarak dahil edildiğini göstermek için tby4, tby6 vb. şeklinde, pozitif maddeler için kodlamalar by1, by2 vb. şeklinde, son formda ise tüm maddeler için kodlamalar B1, B2 vb. şeklinde düzenlenmiş ve tablolarda bu kodlar kullanılmıştır.

Pilot uygulamada test-tekrar test güvenirliliği (Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı) hesaplamaları yapılmıştır. Pilot ve ana uygulamada güvenilirlik analizi kapsamında iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ve (geçerlilik analizi kapsamında) yapı geçerliliği için madde analizleri, madde toplam korelasyonu ve yalnızca ana uygulama için alt-üst grup %27 madde analizleri (yüksek ve düşük puan gruplar arası fark analizi) incelenmiştir (Bayık ve Gürbüz, 2016; Büyüköztürk, 2012). Açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. AFA yöntemleri içerisinde yorumlanması daha kolay ve daha çok tercih edilen tekniklerden birisi temel bileşenler analizidir (Büyüköztürk, 2012). Bireysel yenilikçilik kuramsal temelinden destek alarak AFA ile belirlenen yapının ne derece doğrulandığını incelemek amacıyla DFA, Lisrel 8.71 programı kullanılarak yapılmıştır. Model uyumunu incelemek için uyum indekslerinden GFI, AGFI, NFI, NNFI, RMSEA, CFI ve SRMR gibi sıklıkla değerlendirilenler dikkate alınmıştır (Çokluk vd., 2016; Schumaker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007).

### **Etik Onay**

Araştırma verileri 2019-2020 yıllarında toplanmıştır. Toplanmaya başladığı yıl için etik kurul onayı gerekliliği bulunmamaktadır. Bununla beraber uygulama aşamasında okul

yöneticilerinden veri toplama aşamasında MEB'in 11.03.2019 tarih ve E.5164695 sayılı araştırma izni onayı kullanılmış ve araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkeler gözetilmiştir.

## BULGULAR

### Pilot Uygulama Bulguları

Pilot uygulamada 20 maddelik ilk form ölçeğin verileri analiz edilmiştir. Buna göre OYBYÖ'nün test tekrar test uygulamasında, aralarında üçer hafta bulunan her iki uygulama arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [ $r(36) = .79, p < .01$ ]. Bu yöntem ile hesaplanan korelasyon katsayısı  $r$ , ölçeğin iki uygulamadan elde edilen puanlarının kararlılık anlamında güvenli olduğunu ve uygulamalar arasındaki zamanda fazla bir değişme olmadığını göstermektedir. Bir ölçeğin zamana göre değişmez olduğunu belirlemek için hesaplanan korelasyon katsayısının ölçekler için en az .70 olması beklenir (Tavşancıl, 2014). Bu sonuca göre OYBYÖ'nin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Pilot uygulamada faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ile çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. KMO değerinin .827 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan KMO değerinin .8 ile .9 arasında olması örneklem büyüklüğü için "iyi" düzeydedir (Çokluk vd., 2016, s. 207). Bartlett's Sphericity testi sonucuna ( $\chi^2 = 764.502; sd = 190; p < .01$ ) göre Ki-Kare değerinin .01 düzeyinde anlamlı çıkması pilot çalışma grubundan elde edilen veri matrisinin faktör analizi için uygun ve faktörleştirilebilir olduğunu göstermektedir. Söz konusu anlamlı sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayılıtısının karşılandığını göstermektedir (Çokluk vd., 2016). Bu iki sayılıtının karşılandığı göz önüne alınarak AFA'ya devam edilmiştir.

Pilot uygulama verilerine yapılan AFA sonucunda Hurt ve diğerleri (1977) ile Kılıçer ve Odabaşı (2010) ölçek yapılarından farklı bir yapı gözlenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde, faktörleşmeye ilişkin özdeğerlere, varyanslara ve yamaç birikinti grafiklerine bakılmıştır. Pilot uygulama ölçeğinde özdeğerleri 1'in üzerinde gözüken 3 faktörün toplam varyansa yaptığı katkı ilk analizde gözlenmiştir. Ancak üçüncü faktörün, toplam varyansa katkısının çok düşük (6.7) olması ve faktör grubunda yalnızca 1 madde bulundurması nedeniyle dikkate alınmamıştır ve 2 faktörlü yapı yeniden analiz edilmiştir. Seçilen iki faktörün toplam varyansa katkısının %72.2 olduğu görülmüştür. Bireysel yenilikçilik açısından pozitif maddelerin yenilikçiliğe açık olma ve negatif maddelerin yenilikçiliğe bir direnç gösterme durumunu ifade edebilecekleri, dolayısıyla bu iki faktörlü yapının orijinal ölçeğin (Hurt vd., 1977) teorisi ile uyumlu olduğu ilk analizlerde

kabul edilmiştir. OYBYÖ'de yer alan maddeler, faktörlere göre dağılımı, binişik madde olup olmadığı ve faktör yükleri açısından değerlendirilmiştir. Madde faktör yüklerinde herhangi bir binişiklik görülmemiştir. 20 maddeye ait Varimax döndürülmüş faktör yükü değerleri .539 - .966 değerleri arasındadır. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde yük değerleri “çok iyi” ve “mükemmel” aralığında nitelendirilebilir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri 1. madde için .30 sınırında ve diğer maddeler için üzerindedir.

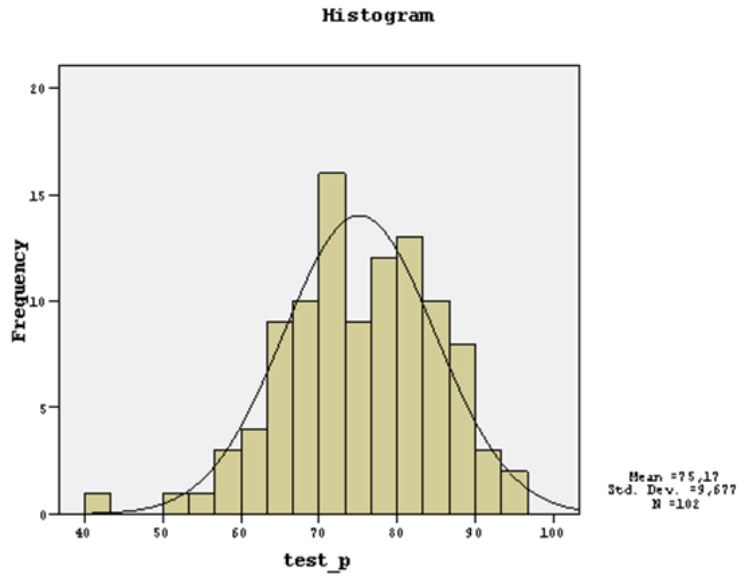
Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı'na bakılırken, madde analizi ile ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarına ayrıca bakılmıştır. Böylece, ölçeği oluşturan maddelerin ölçek toplam puanına katkısı ve ölçeğin bütünü ile ne derece ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için 4 maddenin madde toplam korelasyon değerleri .20 içinde, 1 maddesi .20 altında diğer maddeler .30 üzerinde gözlenmiştir. Maddelerin durumunu daha iyi değerlendirmek adına, her iki faktöre ait maddelerin madde toplam korelasyonları ayrı ayrı incelenmiştir. Pozitif 12 madde için düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin .752 - .966 aralığında, negatif 8 madde için .444 - .748 aralığında olduğu gözlenmiştir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin negatif maddelerden oluşan faktörüne ait iç güvenilirlik katsayısı .872 ve pozitif maddelerden oluşan faktörüne ait iç güvenilirlik katsayısı .979 olarak tespit edilmiştir. Pilot uygulamaya ait analizler sonucunda 2 faktörlü yapıya sahip ölçeğin ve maddelerinin, ek uzman görüşleri de alınarak ana uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

### **Ana Uygulama Bulguları**

Ana uygulamada 106 kişilik çalışma grubu veri setinde olumsuz maddelerin ters kodlanması (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20) yapılmıştır. Analizler öncesinde veri setinin eksik, aykırı ve uç değer kontrolleri ve normallik kontrolleri yapılmıştır. Histogram eğrisi ile 106 verinin normal dağılım durumu incelenmiş ve normalliği bozan, sağa çarpıklığa neden olan dört adet uç değer çıkarılmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra 102 kişilik ana uygulama veri setine ait Histogram eğrisi Şekil 2'de görülmektedir.

Betimleyici (descriptive) ve keşfedici (exploratory) analizlerden basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri ile normallik değer aralığı kontrolleri yapılmıştır. 102 kişilik veri seti için çarpıklık, Skewness (102) = .405 ve basıklık, Kurtosis (102) = .192 değerleri normalliğin ve homojenliğin sağlandığını göstermektedir. Bu değerler için  $\pm 1.0$  aralığı psikometrik testler çok iyi kabul edilmektedir (George ve Mallery 2010; Hair vd., 2013). Aynı veri seti için yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi [D (102) = .070,  $p > .05$ ] sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi .070'tir.



Şekil 2. Ana uygulama veri setine ait Histogram eğrisi

Alanyazında, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). OYBYÖ'nün faktör analizleri için 102 kişilik örneklem büyüklüğü yeterli kabul edilebilir. Bununla beraber faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla KMO ile çok değişkenlik normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla Barlett Sphericity testleri ana uygulama veri seti ile yapılmıştır. KMO değerinin .883 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan KMO değerinin .8 ile .9 arasında olması örneklem büyüklüğü için "iyi" düzeydedir (Çokluk vd., 2016). Bartlett's Sphericity testi sonucuna (Ki kare = 1263.812; sd = 190;  $p < .001$ ) göre Ki-Kare değerinin .001 düzeyinde anlamlı çıkması ana uygulama çalışma grubundan elde edilen veri matrisinin faktör analizi için uygun ve faktörleştirilebilir olduğunu göstermektedir. Söz konusu anlamlı sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayılıtısının karşılandığını göstermektedir (Çokluk vd., 2016, ss. 201-209). Bu iki sayılıtının karşılanmasını göz önüne alarak AFA'ya devam edilmiştir.

20 maddelik OYBYÖ, başlangıç öz değerleri 1'in üzerinde olan ve iki faktörlü seçilen yapısında birinci faktör toplam varyansın %35.4'ünü, ikinci faktör %22.4'ünü açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans %57.8'dir. İki faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık %35-76 arasında değişmektedir. Değerler Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2**

*OYBYÖ başlangıç öz değerleri ve iki faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans değerleri*

Boyut No	Başlangıç Öz değerleri	Açıklanan Varyans (%)
1	7.076	35.380
2	4.478	22.390
<b>Toplam</b>		57.769

Yapılan analizlerde maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılamaları (>.30) açısından değerlendirilmiştir. Tablo 3'te 20 maddelik OYBYÖ faktörlerine ait maddelerin, faktör ortak varyansları, faktör yük değerleri ve döndürülmüş faktör yük değerleri görülmektedir.

**Tablo 3**

*20 maddelik OYBYÖ faktörlerine ait maddelerin, faktör ortak varyansları, faktör yük değerleri ve döndürülmüş faktör yük değerleri*

Faktör No	Madde No	Faktör ortak varyansı (communalities)	Faktör yük değerleri Component matrix a	Döndürülmüş yük değerleri	
				Faktör 1	Faktör 2
1	by1	.512	.713	.694	-
	by2	.584	.755	.754	-
	by3	.471	.680	.675	-
	by5	.679	.782	.824	-
	by8	.574	.715	.757	-
	by9	.714	.762	.839	-
	by11	.764	.776	.863	-
	by12	.563	.723	.749	-
	by14	.722	.838	.839	-
	by18	.604	.528	.585	-
	by16	.349	.763	.770	-
by19	.430	.642	.567	.330	
2	tby4	.381	.582	-	.617
	tby6	.612	.677	-	.766
	tby7	.746	.737	-	.842
	tby10	.601	.717	-	.773
	tby13	.718	.778	-	.844
	tby15	.544	.724	-	.731
	tby17	.475	.667	-	.688
	tby20	.509	.656	-	.711

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 5 iterations.

Maddelerin faktör yükleri, birinci faktör için .528-.838 ve ikinci faktör için .582-.778 arasındadır. Döndürülmüş faktör yük değerleri içinde by19 nolu madde (Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır), 2. faktör içinde bir faktör yük değeri göstermiş olsa da her iki bileşene ait yük değerleri arası fark .1'den büyük olduğu için doğrulayıcı faktör analizinde değerlendirilmek üzere ölçekte bırakılmıştır.

Genel olarak pozitif maddelerden oluşan 12 maddelik birinci faktöre “Yeniliğe Açıklık” ve negatif maddelerden oluşan 8 maddelik ikinci faktöre “Yeniliğe Direnç” şeklinde isimlendirmeler alanyazın ile uyumlu bir şekilde yapılmıştır. 20 maddelik OYBYÖ'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı t testi ile irdelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değer aralıkları .32 - .67 aralığındadır. Büyüköztürk (2012), madde toplam korelasyonu için alınabilecek sınır değer .30 olması gerektiğini ifade etmiştir. Alt-üst grup %27 bağımsız t testi sonucu, %27'lik alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkların ( $p < .001$ ) anlamlı olduğunu göstermektedir.

20 maddelik OYBYÖ'nin özgün ve okul yöneticileri bireysel yenilikçiliklerine ait uyarlama formu (20 maddelik) için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri “Yeniliğe Açıklık” faktörü için .92, “Yeniliğe Direnç” faktörü için .88 ve ölçeğin tümü için .88 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirlik katsayısının .80 - 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016).

### **Ana Uygulama Doğrulayıcı Faktör Analizi**

AFA sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan faktör yapı geçerliğini değerlendirmek üzere 20 maddelik OYBYÖ için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da elde edilen yol analizi (Path diyagramı) üzerinde kestirimler (estimates) seçeneği kullanılarak modele ilişkin t-değerleri incelenmiştir. “Açıklık” ve “direnç” gizil değişkenleri arasında gözlenen değişkenlerin t değerine bakılmış ve bir değişkenin 1.45 değerinde bir t-değeri gösterdiği gözlenmiştir. Diğer maddelerin ilgili gizil değişkenle bağlantılarında t-değerleri 5.6 değeri üzerinde olup .05 düzeyinde anlamlılık göstermektedir ( $p > 0.01$ ). Yapılan analizlerde manidar olmayan t değeri nedeniyle, DFA yol şemasında hata varyansları (standart solution seçeneği ile) kontrol edilmiş ve pozitif gruptaki iki maddesi (by16, by19) için, iki en yüksek değer (.73 ve .72) gözlenmiştir. Ek olarak bu maddelerin yol katsayılarına bakıldığında, 2. maddenin (by19) .53 değeri ile en düşük yol katsayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. DFA çıktı dosyasındaki bu iki maddeye ait varyans değerlerinin ( $R^2$ ) de en düşük iki değere (.28 ve .27) sahip oldukları da görülmüştür. Diğer taraftan bu iki maddenin dil ve anlamsal bağlamda yeniden değerlendirilmesi, araştırma ekibi ve iki alan uzmanı ile yapılmıştır. “Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır” ve “Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler” şeklindeki bu iki madde anlam itibarıyla tekrar incelendiğinde birbirine çok yakın anlamlar taşıdığı görülmüştür. Analizler sırasında bu iki maddenin Kılıçer ve Odabaşı (2010) çalışmasındaki durumu da incelenmiş ve söz konusu 2 maddenin “risk alma” boyutu olarak isimlendirildiği ve yalnızca iki maddeden oluşan bu boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısının görece daha düşük ( $\alpha = 0.62$ ) bir değerde olduğu da tespit edilmiştir.

Sonuç olarak gerçekleştirilen DFA t değerleri ve AFA'da ilgili madde için tespit edilen, faktör yük değerinde faktör 2 için de .30 üzerinde bir yük değeri vermiş olması (bkn. Tablo 3, by19) durumları göz önünde bulundurularak “cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır” maddesinin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Kalan 19 madde üzerinden yapılan DFA'da gözlenen t değerleri uygun aralıktadır.

Model uyumunda,  $\chi^2/sd$  oranına ve diğer uyum indekslerine bakılması önerilmektedir (Çokluk vd., 2016, s. 375). Bu amaçla öncelikle modelin uyum değerleri incelenmiş ve  $\chi^2$  değerine ( $\chi^2 (102) = 542.72$ ) ilişkin  $p$  değerinin anlamlı olduğu ( $p < .01$ ) görülmüştür. Model,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi (sd) oranına ( $\chi^2 / sd = 542.72 / 151$ ) göre değerlendirildiğinde elde edilen 3.54 değerine göre uyumun kabul edilebilir ancak düşük değerde olduğu görülmüştür.  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer iki veya altında olmalıdır (Munro, 2005; Şimşek, 2007). Çıkış dosyasında modifikasyon önerilerine bakıldığında B9 (by14: Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.) ve B11 (by18: Yeni fikirlere açığım.) maddeleri ile yapılacak bir modifikasyonun 92.0 değerinde ve B6 ve B7 maddeleri ile yapılacak modifikasyonun 62.1 değerinde  $\chi^2$  değerinde değişikliğe neden olacağı öngörülmektedir. Söz konusu modifikasyonlar sonrası modelin uyum indeksleri tekrar incelenmiştir. Yapılan modifikasyonun Ki-Kare'ye anlamlı bir katkı sağladığı [Chi-Square Difference with 1 degree of Freedom- 1 serbestlik derecesinde Ki-Kare farkı = 28.62 ( $p = 0.000$ )] çıktı dosyasında görülmüştür. Bu değer .01 düzeyinde anlamlı olması beklenir (Çokluk vd., 2016).

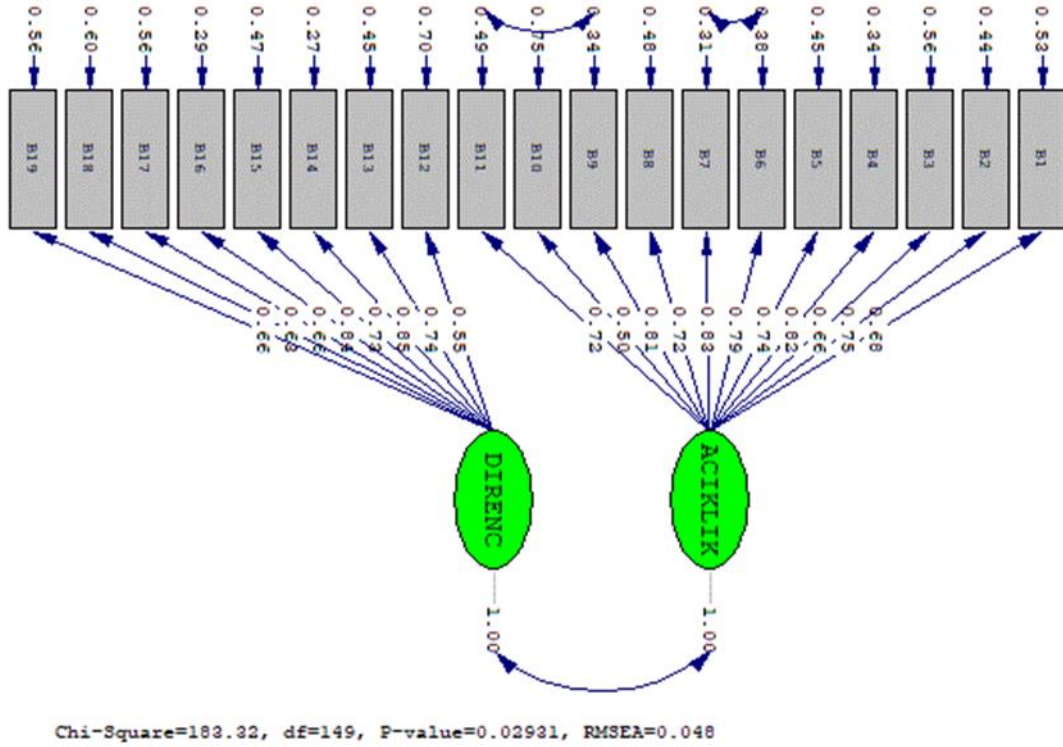
Modifikasyon yapılmış modelde uyum indeksi değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Model minimum 102 örneklem ile (CN = 101.97) ile bu değerleri vermektedir. OYBYÖ'nin modifiye edilmiş modeline ilişkin yol çizelgesi Şekil 3'te görülmektedir.

#### Tablo 4

Modifikasyon yapılmış 19 maddelik modelde uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	OYBYÖ Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksi Ölçüm Değerleri
$\chi^2/sd$	1.23
RMSEA	.048
SRMR	.077
CFI	.98
NFI	.92
GFI	.84
AGFI	.80
IFI	.98





Şekil 3. OYBYÖ DFA yol şeması (19 maddelik)

OYBYÖ 19 maddelik son form hali ile okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilikleri ile ilgili her ifade Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ortadayım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde 5'li Likert puanlama içermektedir. Maddelerin 11'i pozitif (B1-B11), 8'i negatif (B12-B19) maddeden oluşmaktadır (Bknz. Tablo 5). Söz konusu Türkçe maddeler Kılıçer ve Odabaşı (2010) ölçeği ile karşılaştırıldığında 2 negatif ve 1 pozitif maddesi için dil anlatım açısından küçük ifade değişiklikleri içermektedir. Ancak diğer maddeler aynı kalmıştır. Bunun Yanında 19 maddelik son form 2 faktörlü bir yapı göstermektedir. Hurt ve diğerlerine (1977) ait 20 maddelik özgün form ile faktör yapısı benzemekle birlikte, özgün form tek bir boyutta ele alınmıştır.

OYBYÖ 19 maddelik son form, Hurt ve diğerlerine (1977) ait 20 maddelik özgün formdan ve Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) 20 maddelik Türkçe uyumlaştırma formundan toplam puan hesaplaması ile de farklılaşmaktadır. Söz konusu iki ölçekte 20 madde üzerinden Rogers'a (1995; 2003) ait 5 kategorili "bireysel yenilikçilik" sınıflamasını içeren kesme puanına dayalı değerlendirme (Erkuş, 2012) ile norm geliştirme-oluşturma çalışması ile puanlanmaktadır. Alanyazında "standart belirleme" (Taşdemir, 2013) olarak da tanımlanan "norm geliştirme-oluşturma" kavramı, Rocker ve Algina'ya (1986; akt. Taşdemir, 2013) göre kesme puanının elde edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada ölçekte her düzeyin birbirinden farklılaştığı noktanın belirlenmesi için kullanılacak olan standart belirleme yönteminin seçimi de önem taşımaktadır (Cizek, 2001; akt. Taşdemir, 2013). Bu bağlamda BYÖ'de pozitif maddelerin puanlarından negatif

maddelerin çıkarılması ve toplama 42 puan eklenmesi ile hesaplanan özgün form toplam puanlamasında en yüksek 94 en düşük 14 puan alınabilmektedir. Kesme puan aralıklarına göre bireyler; hesaplanan puan, > 80 ise “yenilikçi”, 69 ve 80 arası “öncü”, 57 ve 68 arası “sorgulayıcı”, 46 ve 56 arası “kuşkucu”, < 46 ise “gelenekçi” olarak kabul edilmektedir.

OYBYÖ'nin özgün forma göre azalan madde sayısı nedeniyle, 19 maddelik son form ölçeğin Rogers'a (1995; 2003) ait 5 kategorili “bireysel yenilikçilik” sınıflamasını kullanan toplam puan hesaplamasının kullanılmamasına ölçme değerlendirme uzmanlarından da görüş alınarak karar verilmiştir. OYBYÖ'ü 19 maddelik son form halinde yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puana, negatif maddelerin ters kodlaması ile alınan puanın eklenmesi ile hesaplanmaktadır. Ölçekte alınan en yüksek puan (11 pozitif madde x 5 (kesinlikle katılıyorum puanı) =55 ile ters kodlanmış 8 negatif madde x 5 =40'ın toplanması ile elde edilen) 95 puandır. En düşük puan ise (11x1=11 ile 8x1=8 in toplanması ile elde edilen) 19 puandır. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre okul yöneticileri bireysel yenilikçilik düzeylerine göre “Yeniliğe Açıklık” gösteren veya “Yeniliğe Direnç” gösteren şeklinde iki faktörlü bir yapı barındırsa da okul yöneticilerinin bireysel yenilikçiliği “bireysel yenilikçilik” açısından tek bir boyut olarak ele alınabilir ve ölçek toplam puanı maksimum puan üzerinden yorumlanabilir (Erkuş, 2012).

### **Son Form OYBYÖ Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular**

OYBYÖ'nin 19 maddelik son form halinin güvenilirliğini tespit etmek için ölçeğin boyutlarının Cronbach Alpha değerleri, düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri tekrar hesaplanmış ve alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı t-testi ile yeniden incelenmiştir. Son haline göre ölçekte yer alan maddelerin ne derece ayırt edici ölçüm yaptıkları gözlenmiştir. 19 maddelik son form OYBYÖ düzeltilmiş madde toplam korelasyon sonuçları ve alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları Tablo 5'te görülmektedir.

OYBYÖ'ndeki 19 madde için düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .322 ile .670 arasında değişmektedir. Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için alt %27 ile üst %27'lik grubun puan ortalamaları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

**Tablo 5**

*OYBYÖ'nin 19 maddelik son form verileri*

Faktör Adı	Madde No	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (N=102)	t (Alt%27-Üst%27) (N1=N2=28)
Yeniliğe Açıklık	B1(by1)	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar	.574	6.22***
	B2(by2)	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım	.590	5.85***
	B3(by3)	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım	.538	5.73***
	B4(by5)	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm	.559	5.68***
	B5(by8)	Arkadaş grubumun etkileyici bir üyesi olduğumu düşünürüm	.507	5.99***
	B6(by9)	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm	.502	5.06***
	B7(by11)	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir	.510	4.88***
	B8(by12)	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım	.531	4.54***
	B9(by14)	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum	.671	6.90***
	B10(by16)	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler	.299	4.20***
	B11(by18)	Yeni fikirlere açığımdır	.591	5.22***
Yeniliğe Direnc	B12(tby4)	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir	.327	5.06***
	B13(tby6)	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheliyimdir	.546	7.73***
	B14(tby7)	Çevremdeki insanların büyük çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirleri benimsemem.	.638	7.18***
	B15(tby10)	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum	.460	7.19***
	B16(tby13)	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım	.536	7.27***
	B17(tby15)	Eski yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyi yol olduğunu düşünürüm	.336	4.88***
	B18(tby17)	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim	.322	4.45***
	B19(tby20)	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheliyimdir	.430	5.86***

\*\*\* p < 0.001

Ölçeğin özgün İngilizce formu (Hurt vd., 1977), Türkçe uyarlama formu (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) ve OYBYÖ formu için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 6'da görülmektedir.

**Tablo 6**

*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği formlarına ilişkin değerler*

	Özgün Form- Individual Innovativeness Scale II: Hurt vd., 1977	Türkçe Uyarlama Formu: Kılıçer ve Odabaşı, 2010	OYBYÖ Formu
<b>Madde Sayısı</b>	20 madde	20 madde	19 madde
<b>Test tekrar test güvenilirliği değeri</b>	$r = .45, p = .001$	$r (61) = .87, p < .05$	$r (36) = .79, p < .01$
<b>Tüm ölçek Cronbach Alpha değerleri</b>	.82	.82	.83
<b>Faktörler ve onlara ait Cronbach Alpha değerleri</b>	1. Resistance to change, $\alpha = .81$ 2. Opinion-leading, $\alpha = .73$ 3. Risk-taking, $\alpha = .62$	1. Değişime Direnç, $\alpha = .81$ 2. Fikir Önderliği, $\alpha = .73$ 3. Deneyime Açıklık, $\alpha = .77$ 4. Risk Alma, $\alpha = .62$	1. Yeniliğe Açıklık, $\alpha = .92$ 2. Yeniliğe Direnç, $\alpha = .88$

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin okul yöneticileri için uyarlanma çalışması sonunda OYBYÖ'nin son formunda alanyazınla benzer ve farklı özellikler içeren durumlar tespit edilmiştir. OYBYÖ son form ölçeği, özellikle Hurt ve diğerlerine (1977) ait 20 maddelik özgün form ve Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) 20 maddelik Türkçe uyarlama formlarından bazı noktalarda farklılaşmıştır.

OYBYÖ son formu 11'si pozitif (B1-B11), 8'i negatif (B12-B19) toplam 19 maddeden oluşmaktadır (Bknz. Tablo 5). OYBYÖ'nin 19 maddelik son formunda yer alan Türkçe maddeler Kılıçer ve Odabaşı (2010) ölçeği ile karşılaştırıldığında maddelerin çoğu benzerdir. OYBYÖ'nin 2 negatif ve 1 pozitif maddesi için dil anlatım açısından küçük ifade değişiklikleri içermektedir.

Hurt ve diğerlerine (1977) ait 20 maddelik özgün form üç faktör yapısı içermekle birlikte, özgün form tek bir boyutta ele alınmıştır. Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) 20 maddelik, Türkçe uyarlama formunda 4 boyut yer almaktadır. OYBYÖ'nin 19 maddelik son formu 2 faktörlü bir yapı göstermektedir. OYBYÖ son formunda birinci faktörde yer alan 11 pozitif madde "Yeniliğe Açıklık" ve ikinci faktörde yer alan 8 negatif madde "Yeniliğe Direnç" şeklinde alanyazın ile uyumlu olarak isimlendirilmiştir. Kılıçer ve Odabaşı (2010) çalışmasında ve Hurt vd. (1977) orijinal formda ve eğitim alanında olmasa da Pallister ve Foxall'ın (1998) çalışmasında, 8 negatif madde aynı faktör içinde yer almıştır. Diğer taraftan bu çalışmada "Yeniliğe Direnç" olarak isimlendirilen faktör, Kılıçer ve Odabaşı (2010) çalışmasında "Değişime Direnç" şeklinde ifade edilmiş olsa da aynı çalışmada bu boyutun "genel olarak yenilikçiliğe ilişkin tepkiyi ölçtüğü" ifade edilmiştir. Goldsmith (1991) çalışmasında Hurt ve diğerlerine (1977) ait ölçeğin özellikle "yeniliğe isteklilik (willingness to innovate) (s. 90)" yapısını/özelliğini yansıttığını ifade etmiştir. Bu bağlamda ilgili boyutun isimlendirmesinde "Yeniliğe Direnç" şeklinde tanımlama tercih edilmiştir.

OYBYÖ son formu, Hurt ve diğerlerine (1977) ait özgün form ve Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçe uyarlama formlarının toplam puan hesaplaması ile de farklılaşmaktadır. Söz konusu iki ölçek 20 madde üzerinden, Rogers'a (1995; 2003) ait 5 kategorili "bireysel yenilikçilik" sınıflamasını içeren kesme puanı aralıklarına dayalı değerlendirme (Erkuş, 2012) ile norm geliştirme-oluşturma çalışması ile puanlanmaktadır. Buna göre, pozitif maddelerin puanlarından negatif maddelerin puanlarının çıkarılması ve toplama 42 puan eklenmesi ile toplam puan hesaplanmaktadır. Alanyazında "standart belirleme" (Taşdemir, 2013, s. 2) olarak da tanımlanan bu tür çalışmalarda standart belirleme yönteminin seçimi de önem taşımaktadır (Cizek, 2001; akt. Taşdemir, 2013, s. 2). OYBYÖ'nin özgün forma göre azalan madde sayısı nedeniyle, 19 maddelik son form ölçeğin Rogers'a (1995; 2003) ait 5 kategorili "bireysel yenilikçilik" sınıflamasını kullanan toplam puan hesaplamasının kullanılmamasına ölçme değerlendirme uzmanlarından da görüş alınarak karar verilmiştir. Ölçek toplam puanı maksimum puan üzerinden hesaplanmaktadır.

Tüm ölçeklere ait Cronbach Alpha değerleri, orijinal İngilizce form için .82, Kılıçer ve Odabaşı (2010) uyarlaması için .82 ve OYBYÖ için .83 değerlerinde olup, birbirlerine yakın ve ölçeğin bütünü için güvenilir değerlerdedir. Bununla beraber, OYBYÖ'nin madde üzerinden Cronbach Alpha değerinin, Yeniliğe Açıklık faktörü için .92, Yeniliğe Direnç faktörü için .88 olduğu ve bu haliyle ölçeğin tüm alt diğer ölçeklerin alt boyutlarına göre daha yüksek bir güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin Türk okul yöneticileri için uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirliği araştırılmıştır. Uyarlanan ölçek 19 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışma pilot ve ana uygulama analizleri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ana uygulama normallik dağılımında verilerin normale yakın dağıldığı ( $>.05$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin AFA için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan örneklem uygunluk katsayısı (KMO) .883 (iyi düzey) ve Barlett Sphericity Testi ( $\chi^2 = 1263,812$ ;  $sd = 190$ ;  $p < .001$ ) kıkare değerinin .001 düzeyinde anlamlı çıkması, veri matrisinin örneklem büyüklüğü için yeterli ve elde edilen faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ana uygulama için yapılan 20 maddelik ölçeğe yapılan AFA sonunda iki faktörlü bir yapı gözlenmiştir. Birinci faktör pozitif 12 madde ile "Yeniliğe Açıklık", ikinci faktör negatif 8 madde ile "Yeniğe Direnç" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ek kanıtlar sunmak ve AFA sonucunda elde edilen verileri test etmek amacıyla, toplanan veriler DFA'ya tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen DFA sonucunda, 10 (0,27) ve 12 (0,28) numaralı iki maddenin anlamsal olarak birbirine yakın ifadeler taşıdığı görülmüştür. Uzman görüşleri sonucunda "cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır"

maddesinin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda OYBYÖ'nin 20 maddelik ana uygulama ölçeğine ilişkin ilk modelin çalışmadığı tespit edilmiştir.

Pozitif 11 maddeden oluşan "Yeniliğe Açıklık" ve negatif 8 maddeden oluşan "Yeniliğe Direnç" boyutlarına sahip 19 maddelik OYBYÖ ait yeni model için gerçekleştirilen DFA'da (B9-B11 ve B6-B7 maddeleri arasında) önerilen modifikasyonlar yapılarak modele son hali verilmiştir. Yeni modelin DFA sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerini ( $\chi^2 / sd = 1.23$ , RMSEA = .048, SRMR = .077, CFI = .98, NFI = .92, GFI = .84, AGFI = .80 ve IFI=.98) irdelediğimizde,  $\chi^2/sd$  (1.23), RMSEA (.048), CFI (.98) ve IFI (.98) indekslerinin mükemmel uyum (Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumaker ve Lomax 2004; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2007), SRMR (.077), NFI (.92) indekslerinin iyi uyum (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidel, 2007; Thompson, 2004) ve GFI (.84), AGFI (.80) indekslerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde (Cole 1987; Etezadi-Amoli ve Farhoomand, 1996; Hair vd., 2010; Igalens ve Roussel, 1999) olduğu görülmektedir (Bknz. Tablo 4). Model minimum 102 örneklem ile (CN = 101.97) ile bu değerleri vermektedir. Söz konusu veriler 19 maddelik yeni modelin verilere çok iyi uyduğunu göstermektedir.

19 maddelik son form OYBYÖ güvenilirlik analizine ilişkin bulgulardan elde edilen, katılımcıların alt-üst grup %27 madde analizleri t-testi sonuçları, tüm maddelerin ortalama değerleri için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu nedenle 19 maddelik son form OYBYÖ maddelerinin ayırıcılık gücü iyidir. Son form OYBYÖ'nin Cronbach Alpha değerinin, "Yeniliğe Açıklık" faktörü için .92, "Yeniliğe Direnç" faktörü için .88 ve ölçeğin tümü için .83 olduğu ve bu haliyle ölçeğin bütünü ve tüm alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Son form OYBYÖ'de okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilikleri ile ilgili her ifade Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ortadayım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde 5'li Likert puanlama içermektedir. OYBYÖ'den alınabilecek en yüksek puan 95 ve en düşük puan 19'dur.

Sonuç olarak okul yöneticileri için uyarlanan OYBYÖ için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular, 19 maddelik son form ölçeğin okul yöneticilerinin bireysel yenilikçiliği ile ilgili algıların belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek, okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespit edilmesi ve/veya ilişkili araştırmalarda bu ölçeğin kullanılması ile eğitim yönetimi alanyazınına, eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin tespiti içeren çalışmalara katkıda bulunacaktır.

Bu çalışma için araştırmacılar, Rogers'ın (1995; 2003) 5 kategorili sınıflamasıyla ölçek puanlamasının yapılmasına yönelik norm (standart) geliştirme çalışmasını -alanyazında benzer çalışmalarda olduğu gibi (Güleç ve Yenel, 2010)- OYBYÖ'nin 19 maddelik son formu için

gerçekleştirebilir. Diğer taraftan çalışmanın ana uygulama katılımcılarının Ankara ili Çankaya ve Keçiören merkez ilçelerinde ve diğer illerde şehir merkezinde ve merkez ilçelerde görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışma grupları genişletilerek ölçeğin uygulaması gerçekleştirilebilir. Ayrıca ölçeğin verilerinin ilk ve orta öğretim düzeyinde görev yapan okul yöneticilere özgü çalışmalarda kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Afuah, A. (1998). Responding to structural industry changes: A technological evolution perspective. *Oxford University Press*, 6(1), 183-202. <https://core.ac.uk/download/pdf/33896375.pdf>
- Agarwal, R., & Prasad, J. (1998). The antecedents and consequents of user perceptions in information technology adoption. *Decision Support Systems*, 22, 15-29. [https://doi.org/10.1016/S0167-9236\(97\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0167-9236(97)00006-7)
- Bayık, M. E., & Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.18394/iid.15648>
- Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Corwin, R. G. (1975). Innovation in organisations: The case of schools. *Sociology of Education*, 48(1), 1-37. <https://doi.org/10.2307/2112048>
- Çetin, D., & Bülbül, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1241-1264. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338821>
- Çoklar, A. (2012). Individual innovativeness levels of educational administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications)*. PegemA.
- DeMarzo, L. (2018). *Public school principals' perceptions of innovation* [Dissertation]. Simon Fraser University. [http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/17984/etd10554\\_LDeMarzo.pdf](http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/17984/etd10554_LDeMarzo.pdf)
- Ekpoh, U., & Asuquo, M. (2018). Principals' transformational leadership practices as determinants of organizational commitment and value re-orientation among secondary school teachers. *International Journal of Education, Learning and Development*, 6(2), 26-40.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem.
- Etezadi-Amoli, J., & Farhoomand, A. F. (1996). A structural model of end user computing satisfaction and user performance. *Information & Management*, 30, 65-73. [https://doi.org/10.1016/0378-7206\(95\)00052-6](https://doi.org/10.1016/0378-7206(95)00052-6)
- Ettlie, J.E., & O'Keefe, R. D. (1982). Innovative attitudes, values, and intentions in organizations. *Journal of Management Studies*, 19(2), 163-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1982.tb00066.x>
- Geijsel, F., Berg, R., & Slegers, P. (2010). The innovative capacity of schools in primary education: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12, 175-191. <https://doi.org/10.1080/095183999236240>



- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Goldsmith R. E., & Hofacker, C.F. (1991). Measuring consumer innovativeness. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 19(3), 209–221. <https://doi.org/10.1007/BF02726497>
- Goldsmith, R. E. (1991). The validity of a scale to measure global innovativeness. *Journal of Applied Business Research*, 7, 89–97. <https://doi.org/10.19030/jabr.v7i2.6249>
- Goldsmith, R. E. (1991). The validity of a scale to measure global innovativeness. *Journal of Applied Business Research*, 7(2), 89–97. <https://doi.org/10.19030/jabr.v7i2.6249>
- Güleç, H., & Yenel, A. (2010). 20 maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği Türkçe uyarlamasının kesme noktalarına göre psikometrik özellikleri. *Klinik Psikiyatri*, 13, 108–112. [https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD\\_13\\_3\\_108\\_112.pdf](https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_13_3_108_112.pdf)
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (Vol. 7). Pearson Education.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hite, J., Williams, E., Hilton, S., & Baugh, S. (2006). The role of administrator characteristics on perceptions of innovativeness among public school administrators. *Education and Urban Society*, 38, 160–187. <https://doi.org/10.1177/0013124505284289>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communications Research*, 4(1), 58–65. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x>
- Igalens, J., & Roussel, P. (1999). A study of relationships between compensation package, work motivation and job satisfaction. *Journal of Organizational Behaviour*, 20(7), 1003–1025.
- Işık, C., & Meriç, S. (2015). Otel yöneticilerinin bireysel yenilikçi kapsamında değerlendirilmesi: Van ili örneği. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 4(1), 1–16.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47–48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150–164.
- Kirton, M. (1976). Adaptors and innovators. A description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622–629. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.5.622>
- Koçak, C., & Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 46–54.
- Midgley, D. F., & Dowling, G. R. (1978). Innovativeness: The concept and its measurement. *Journal of Consumer Research*, 4, 229–242. <https://doi.org/10.1086/208701>
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research* (Vol. 1). Lippincott Williams & Wilkins.
- Pallister, J., & Foxall, G. R. (1998). Psychometric properties of the Hurt-Joseph-Cook scales for the measurement of innovativeness. *Technovation*, 18(11), 663–675. [https://doi.org/10.1016/S0166-4972\(98\)00070-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4972(98)00070-4)
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th Edition). Free Press.

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th Edition). Free Press.
- Sarafidou, J., & Xafakos, E. (2015). Transformational leadership and principals' innovativeness: Are they the "keys" for the research and innovation oriented school? In *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* (pp. 324-348). IGI Global.
- Sarı, E., & Titrek, O. (2018). Okul yöneticilerinin sosyal ağları kullanım amaçları ile bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2298-2320. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/41844/448655>
- Sarioğlu, A. (2014). *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nin hemşirelikte geçerlik ve güvenilirliği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Schumaker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Shawn, J. D. (2008). *An exploratory study of principal innovativeness and leadership behavior* [Dissertation]. University of Oregon. [https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/8286/Davitt\\_Shawn\\_D.Ed\\_spring2008.pdf?sequence=4](https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/8286/Davitt_Shawn_D.Ed_spring2008.pdf?sequence=4)
- Simonson, M. (2000). Personal innovativeness perceived organizational innovativeness, and computer anxiety. Updates scales. *The Quarterly Review of Distance Education*, 1(1), 69-76. <https://www.learntechlib.org/p/91950/>
- Steenkamp, J., Benedict E. M., Hofstede, F., & Wedel, M. (1999). A cross national investigation into the individual and national cultural antecedents of consumer innovativeness. *Journal of Marketing*, 63(2), 55-69. <https://doi.org/10.1177/002224299906300204>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinok.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model* [İdari uzmanlık tezi]. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Venkatraman, N. (1991). Information technology-induced business reconfiguration: The new strategic management challenge, In M. S. ScottMorton (ed.) *The Corporation of the 1990s: Information technology and organizational transformation*. Oxford University Press.
- Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181. <https://doi.org/10.30964/auebfd.406246>
- Zhao, S. (2010). The China Model: Can it replace the Western model of modernization? *Journal of Contemporary China*, 19(65), 419-436. <https://doi.org/10.1080/10670561003666061>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

There are some studies that have tried to measure the level of “individual innovativeness” which has a direct and indirect effect on innovation diffusion (Ettlie & O'Keefe, 1982; Goldsmith, 1991; Hurt et al., 1977; Kirton, 1976; Koçak & Onen, 2012; Pallister & Foxall, 1998). The first Turkish adaptation and validity and reliability studies of the “Individual Innovation Scale (IIS)” in the field of education was carried out by Kılıçer and Odabaşı (2010) with samples of university students and teachers. In the sample of school principals, it was used in a limited number of studies (Beşkaya, 2017; Çetin & Bülbül, 2017; Çoklar, 2012; Sarı & Titrek, 2018; Yılmaz & Beşkaya, 2018). In addition, the scale was adapted into Turkish for the nursing profession by Sarıoğlu (2014).

Is there a valid scale which is different from the existing scales for determining the individual innovativeness of school principals? This question constitutes the beginning of this study for researchers. In the sample of school principals, and Turkish IIS adaptation, validity, and reliability studies have not been found in the literature. Based on this need, in this study, it is aimed to adapt the IIS for school principals and test its validity and reliability.

### Method

The research that was designed in the relational survey model, was carried out in two stages as the pilot and main application. The pilot study group consisted of 36 school principals, and the main implementation study group consisted of 106 school principals.

In the process of adapting the IIS for school principals, the translation of the scale items of the pilot application, reverse translation, and then linguistic and cultural equivalence studies were carried out by the field experts (Bayık & Gürbüz, 2016). Considering the positive values of the analysis results of the pilot application scale and taking additional expert opinions, it was also used for the main study group. The scale was administered by the researchers to volunteers face-to-face, and online in line with the research permission obtained from the MoNE.

Test-retest reliability calculations were made in the pilot application. Item analysis for internal consistency, construct validity within the scope of reliability analysis in the pilot and main application, and the significance of the item mean scores of the lower 27% and upper 27% groups were analyzed (Bayık & Gürbüz, 2016; Büyüköztürk, 2012). Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis were conducted.

## Results

The pilot and main application with the 36 school principals and 102 school principals, the data of the 20-item first form scale were analyzed. In the test-retest application of the "School Principals Individual Innovativeness Scale (SPIIS)", it was observed that there was a moderate, positive, and significant relationship between the two applications with a three-week interval between them [ $r(36) = .79, p < .01$ ]. According to the pilot and main application Barlett Sphericity tests, the KMO values are "good" and the Chi-Square value is significant at the .01 level. As a result of the EFA applied to the pilot application data, Hurt et al. (1977) and Kılıçer and Odabaşı (2010), a different structure was observed. As a result of the analyzes of the pilot application, it was decided to use the scale and its items with a 2-factor structure for the main application. In line with the literature, the first factor, which consists of 12 positive items, was named "Openness to Innovation", while the second factor, which consists of 8 negative items, was named "Resistance to Innovation".

CFA was conducted for 20-item SPIIS to evaluate the factor construct validity that emerged based on the EFA results of the main application. It was decided to exclude the item "Questions with uncertain answers excites me", considering the t values of the CFA and the fact that the factor load value determined for the relevant item in the EFA gave a load value above .30 for factor 2. With the remaining items, CFA was repeated. When two modifications suggested were done, it was observed that the fit indexes of the 19-item SPIIS were at the desired levels. The model gives these values with minimum of 102 samples.

## Discussion & Conclusion

In the final form of SPIIS, some points differed from the literature (Hurt et al., 1977; Kılıçer & Odabaşı, 2010). It was found that the first model of the SPIIS main application scale (20-item form) did not work. On the other hand, in the CFA performed for the second model, which was examined with 19-item form with 2 latent variables, it was observed that the fit indexes that emerged after two modifications fit the data very well.  $\chi^2/sd$  (1.23), RMSEA (.048), CFI (.98) and IFI (.98) indexes had a perfect fit, SRMR (.077) and NFI (.92) indexes had a good fit, and GFI (.84) and AGFI (.80) indexes were found to be at an acceptable level of fit.

Cronbach Alpha values of SPIIS are determined as .92 for the factor "Openness to Innovation", .88 for the factor "Resistance to Innovation", and .83 for the entire scale, and thus the whole and all sub-dimensions of the scale are reliable.

SPIIS, includes 5-point Likert scoring as I strongly disagree(1), I do not agree(2), I partly agree(3), I agree(4) and I strongly agree(5). The highest score that can be obtained from is 95 and

the lowest score is 19. There are eleven positive (B1-B11) and eight negative (B12-B19) items in SPII.

Findings related to the validity and reliability analyzes for SPIIS show that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the perceptions of school principals' individual innovativeness.

# Okula Bağlılığın Motivasyona Olan Etkisinde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolü

The Moderation Role of Social and Emotional Learning on the Effect of School Engagement on Motivation

Sinan OKUR<sup>[1]</sup> Fikriye Nur DANACI<sup>[2]</sup> Tarık TOTAN<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi: 6 Nisan 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 24 Haziran 2022

Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri de okul ortamında desteklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli düzeyde etkilemektedir. Öğrencilerin okula bağlılığını artırmada tüm öğretmenlere olduğu gibi okul psikolojik danışmanlarına da önemli bir rol düşmektedir. Bu çalışmada ergenlerde okula bağlılığın öğrenci motivasyonuna nasıl bir etkisinin olduğuyla bu etkide sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 303 ergen [146 kız (%48.2) ve 157 erkek (%51.8)] katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okula Bağlılık Ölçeği, Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okula bağlılık arttıkça öğrenci motivasyonu da artmaktadır. Okul bağlılığının motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Araştırma sonuçlarına göre okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişkinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerde daha güçlü olduğuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okula bağlılık, motivasyon, sosyal ve duygusal öğrenme, düzenleyicilik etkisi

Received Date: 6 April 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 24 June 2022

In addition to the academic development of the students, their social, emotional and physical developments are also supported in the school environment. For this reason, students' levels of school engagement significantly affect their academic, social and emotional development. School psychological counselors have an important role to play in increasing students' school engagement, as well as all teachers. In this study, it was aimed to examine the moderation effect of social and emotional learning relationship between school engagement and student motivation on adolescent. 303 adolescents [146 female (48.2%) and 157 male (51.8%)] were participated in the study. The School Engagement Scale, The Educational Motivation Scale, The Social and Emotional Learning Scale and the personal information form were used as data collection tools in the study. As a result of the research, when school engagement level increases, student motivation level also increases. The moderator effect of social and emotional learning on the relationships between school engagement and motivation was statistically significant. According to the results of the research, it was found that the relationship between school engagement and motivation was stronger in students with low social-emotional learning levels. All the findings were discussed in the light of the literature.

**Keywords:** school engagement, motivation, social and emotional learning, moderation effect

**Atf Cite** Okur, S., Danacı, F. N., & Totan, T. (2022). Okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici rolü. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 334-352. <https://doi.org/10.47793/hp.1113429>

<sup>[1]</sup> Öğr. Gör. | Milli Savunma Üniversitesi | Hava Harp Okulu | Eğitim Bilimleri Bölümü | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3439-5907 | sokur@hho.msu.edu.tr

<sup>[2]</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi | Aydın | Türkiye | ORCID: 0000-0002-8911-0307

<sup>[3]</sup> Prof. Dr. | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Aydın | Türkiye | ORCID: 0000-0001-8859-3338

## GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanlığının önemli görevleri arasında öğrenci motivasyonunu artırmak ve okulda öğrenci devamlılığını sağlamak yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin okula bağlılıklarını motivasyon ile birlikte akademik başarısını yükselten boyutlar arasında değerlendirmektedir (Scales, 2005). Okula bağlılık; öğrencilerin ders veya ders dışı etkinliklere katılımları, okula yönelik duygusal tepkileri ve öğrenmeye yönelik yatırımları olarak tanımlanmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004). Yapılan bir araştırmada Finn (1989), öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını ve okulla özdeşleşmelerini okula bağlılık olarak tanımlamaktadır. Bağlılık, öğrencilerin okul müfredatına katılımlarını sağlayan tutumlarını ve davranışlarını içermektedir (Mosher ve MacGowan, 1985). Finn ve Rock (1997) okula bağlılığı okul terk önleme çalışmalarının veya risk altındaki öğrenciler için uygulanması planlanan müdahalelerin önemli bir parçası olarak ifade etmektedir. Libbey (2004) okula bağlılığı öğrencilerin okulla ilişkisini açıklayan bir yapı olarak ele almaktadır. Okula bağlılık, ilgili alanyazında çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından davranışsal ve duyuşsal olmak üzere iki boyutlu (Finn, 1989), davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu (Fredricks ve diğerleri, 2004; Jimerson ve diğerleri, 2003) ya da akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik olmak üzere dört boyutlu (Appleton ve diğerleri, 2006) olarak kavramsallaştırıldığı alanyazında raporlanmıştır.

Okula bağlılığın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Chase ve diğerleri, 2014; Dotterer ve Lowe, 2011; Finn ve Rock, 1997), öz yeterlilik algıları ile ilişkili olduğu (Erdoğan ve Yüzbaş 2018), sağlık riski davranışlarını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu (Dolzan ve diğerleri, 2015) alanyazında açıklanmıştır. Düşük düzeyde bağlılıkların ise, okul terki olasılıklarını artırdığı bildirilmiştir (Wang ve Fredricks, 2015). Akademik başarı ve okul terki gibi pek çok değişkenle ilişkili olmasının okula bağlılığın önemini arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırmanın önemli olduğu kadar onların motivasyonlarını da arttırmanın okul psikolojik danışmanlığı için önemli olduğu değerlendirilmektedir. Ancak okula bağlılık değişkeninde olduğu gibi öğrenci motivasyonunun da tanımsal birliği bulunmamakta ve öğrencilerin özgeçmişleri ile sınıfla, okulla ve toplumla ilgili faktörlerden oluşan dış faktörleri içeren referans çerçevesi (Viau, 2015) tam olarak anlaşılabilir değildir.

Motivasyon; kelime anlamıyla bireylerin ihtiyaçlarını, bu ihtiyaçlardan doğan taleplerini ve bireyin davranışlarının nedenini açıklarken kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, bireylerin her davranışının altında bir motivasyon kaynağı olduğundan söz edilmektedir (Seker, 2015). Alanyazında motivasyon, bireylerin davranışlarını başlatan ve davranışın sürdürülmesini sağlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 2015). Öncül (2000) ise, motivasyonu bir güdülenme olarak açıklamakta ve bu güdünün bireyi bir amaca yönelttiğini ifade etmektedir.

Alanyazında bireylerin herhangi bir konuda harekete geçmesini sağlayan neden olarak ifade edilen motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki kaynaktan oluşmaktadır (Kaluç, 2021). Dışsal motivasyonda, davranış bir sonuç için gerçekleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, birey bir davranışı, davranıştan ziyade davranışın sonuçları için sergilemektedir. İçsel motivasyon ise, bireyin ilgi duyduğu alana yönelik dış faktörlerden etkilenmeden harekete geçmesi olarak açıklanmaktadır (Boiché ve Sarrazin, 2007).

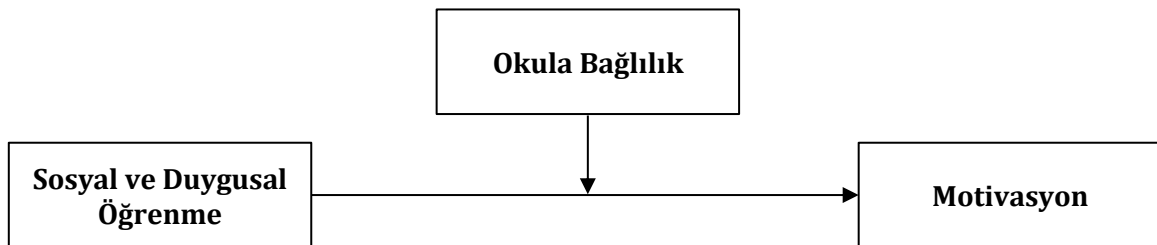
Motivasyon kavramı özellikle eğitim alanında sıklıkla ele alınmaktadır. Eğitimde motivasyonun ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, okuldaki öğrenciler için istenilen davranışa ulaşılmasında en belirleyici güç kaynağının motivasyon olduğu belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Öğrencilerin okul içinde yaşadıkları sıkıntıların birçoğunda motivasyon eksikliğinin rol oynadığı yapılan araştırmalarda raporlanmıştır (Goodenow ve Grady, 1993). Bu alanda yapılan diğer bir çalışmada, bireylerin motive edilmelerinin akademik olarak aktif katılımı artırdığı ve eğitim yaşamına olumlu yansıdığı görülmektedir (Rigby ve diğerleri, 1992). Bahsi geçen çalışmalardan yola çıkarak, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasının da motivasyonlarını artırabileceği değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu düşüncüyü destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Cemalcılar (2010) tarafından yapılan çalışmada, okula bağlanma seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha motive oldukları belirlenmiştir. Yine benzer şekilde Özdemir'in (2015) araştırmasında öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yurtdışı alanyazında da öğrencilerin okula ilişkin duygularının, düşüncelerinin ve okula aidiyet hissetmelerinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Long ve diğerleri, 2007). Duchesne ve Larose (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, okul ortamında kendisini güvende hisseden ergenlerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları raporlanmıştır. Tüm bu çalışmalar, bireylerin eğitim hayatındaki motivasyonunu belirleyen farklı parametrelerin olduğunu ve bu parametreler arasında en önemlilerinden birisinin okula bağlılık olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Okullarda önemli olduğu düşünülen bir diğer kavram ise sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) kavramıdır. SDÖ, kişilere yaşamlarının sosyal ve duygusal yönlerini tanımalarını, düzenlemelerini ve ifade etmelerini öğretmek onların yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yönetebilmelerine sağlamaktadır (Norris, 2003). SDÖ bireylerin sağlıklı kişilik geliştirebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, belirlenen amaçları gerçekleştirebilmesi, başkalarına karşı empati gösterebilmesi, çevredeki insanlarla destekleyici ilişkiler kurabilmesi ve sorumlu bir şekilde kararlar alabilmesi için bilgi, beceri ve tutumları kazandırdığı ve kullandığı bir süreç olarak açıklanmaktadır (CASEL, 2020). Okullar çocuklara ulaşabilmektedir ve çocukları sorumlu ve faydalı vatandaşlar olmaları için eğitmeleri beklenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi desteklemek için en uygun ortamlar okullardır (Zins ve diğerleri,



2007). SDÖ becerileri, tutum, davranış ve biliş oluşturarak sağlıklı sosyal ilişkileri, kişisel iyi oluşu ve akademik başarıyı desteklemek için planlanmıştır (Norris, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme okul ve yaşamla ilgili pek çok önemli kazanımı desteklemektedir. Zins ve diğerleri (2007) kanıta dayalı sosyal ve duygusal öğrenme programlarının okullarda güven ve iş birliği oluşturduğunu, olumlu davranışların oluşması için fırsatlar yarattığını, riskli davranışları azalttığını ve daha yüksek akademik performans ile okul ve yaşamda başarı sağlandığını belirtmektedir. Tüm bu istedik kazanımlar oluşmasında öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki becerileri ve sorumlu bir şekilde karar verme temelinde sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin öğretilmesi sağlanmakla birlikte tüm bu kolaylaştırıcı unsurlar öğrencilerin okula daha fazla ilişki kurmalarını ve okul bağlılığı geliştirmelerini sağlamaktadır (CASEL, 2020). Araştırmalar SDÖ temelli programların sosyal-duygusal yeterlilikler ve benlik ile diğer okul hakkındaki tutumlar üzerinde önemli olumlu etkiler sağladığını göstermektedir (Durlak ve diğerleri, 2011). Bir araştırmada öğrenci ve okul düzeyinde sosyal ve duygusal yeterlilik öğretiminin bilişsel ve davranışsal bağlılık ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Yang ve diğerleri, 2018). Başka bir araştırmada ise, okula bağlılığın SDÖ becerileri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır (Karamanlı-Gül, 2019). Tüm bu bulgular, okula bağlılığın artırılmasında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin etkisi olabileceğini kanıtlamaktadır.

Scales (2005) okul bağlılığını ve motivasyonu ortaokul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının temel gelişimsel ihtiyaçları olarak kabul etmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin okullarda motivasyon, sorumluluk, bağlılık, katılım, devamlılık, çalışma alışkanlığı ve başarılı okul performansı gibi değişkenler üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Zins ve diğerleri, 2007). Tüm bu nedenlerden hareketle, öğrencilerin okula bağlılıklarının motivasyon düzeyine olan olumlu etkisinde sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin düzenleyici rolü olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden yola çıkarak, lise öğrencilerinin okula bağlılıkları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen model Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Okula Bağlılık ile Motivasyon Arasındaki İlişkide Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolüne İlişkin Önerilen Kavramsal Model

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisinin incelendiği ilişkiisel tarama modeline dayanan betimsel bir araştırmadır. Bu model, değişkenlerin birbirleri ile aralarında olan ilişkiyi ve etkiyi tahmin etmek amacıyla kullanılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın bağımsız (yordayan) değişkeni okula bağlılık, bağımlı (yordanan) değişkeni motivasyon ve moderatör (düzenleyici) değişkeni ise sosyal ve duygusal öğrenmedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları lisede eğitim görmekte olan öğrencilerdir. Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, zaman ve ekonomiklik açısından araştırmacının en rahat uygulama yapabileceği yöntem olarak açıklanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu öğrencilerin 146'sı kadın öğrenci (%48.2) ve 157'si erkek öğrenci (%51.8) olmak üzere toplam 303 kişidir. Katılımcıların yaşlarının 13 ile 17 arasında olduğu ve yaş ortalamalarının 15 yaş 7 ay olduğu belirlenmiştir. Araştırma verileri toplandığı dönemde 115 öğrenci 9. sınıfta (%38), 107 öğrenci 10. sınıfta (%35.3) ve 81 öğrenci 11. sınıfta (%26.7) eğitim görmektedir. Son olarak çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde öğrencilerin 6'sı köyde (%2), 5'i kasabada (%1.7), 43'ü şehirde (%14.2) ve 249'u büyükşehirde (%82.1) yaşadığını ifade etmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formun amacı katılımcıların demografik bilgilerini betimlemektir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yaşadığı yer ile ilgili bilgiler bu form aracılığıyla toplanmıştır.

**Okula Bağlılık Ölçeği.** Bu ölçek, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne ise Çengel ve diğerleri (2017) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte bulunan toplam 19 maddenin üçü ters maddedir ve 5'li dereceleme olarak puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan ters maddeler çevrildikten sonra toplam puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar okula bağlılık seviyesinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde üç alt boyuta sahip olduğu ve bu alt boyutların sırasıyla "Davranışsal", "Duyuşsal" ve "Bilişsel" olarak adlandırıldığı görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de ölçeğin uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=618.90$ ,  $sd=49$ ,  $\chi^2/sd=4.15$ ,  $CFI=.96$ ,  $SRMR=.05$ ). Aynı zamanda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olan bu ölçek güvenilirirdir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlığı .77 olarak hesaplanmıştır.

**Eğitimde Motivasyon Ölçeği.** Öğrencilerin motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilen bu ölçeği Kara (2008) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin toplamda 12 maddesi bulunmaktadır ve 5'li dereceleme şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek dört faktörlü bir yapıya sahiptir ve her alt boyutta üçer madde bulunmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla "Özdeşleşmiş dışsal motivasyon", "İçe yansıtılmış dışsal motivasyon", "İçsel motivasyon" ve "Motivasyonsuzluk" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin faktör analizleri sonucunda sağlandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlık analizi .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin toplamı için iç tutarlılık değeri .61 olarak raporlanmıştır.

**Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği.** Katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Totan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 23 maddesi bulunan ölçek, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla "Öz farkındalık", "Sosyal farkındalık", "Öz-yönetim", "İlişki kurma becerileri" ve "Sorumlu bir şekilde karar verme" olarak açıklanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu alt boyutlar toplam varyansın %48'ini açıklamaktadır. 5'li dereceleme şeklinde puanlanan ölçekten alınan puanların yüksek olması, katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olduğu anlamı taşımaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da model ile veri arasında uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2 = 16.50$ ,  $\chi^2/sd = 3.3$ , GFI= 0.99, AGFI= .97, RMR= .003, SRMR= .003). Son olarak ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ölçeğin toplamında iç tutarlık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada yer alan değişkenleri kullanmak amacıyla ölçek sahipleri ile iletişim kurulmuş ve ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak İzmir ili Bornova ilçesindeki üç farklı lisede eğitim gören öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Form uygulanmadan önce öğrencilere yapılan araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılımın olduğu ifade edilmiş ve gizlilik ilkesinden bahsedilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden veriler yaklaşık 10 ile 15 dakika arasında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada analizlere geçmeden önce verilerin ön hazırlığı yapılmıştır. İlk olarak kayıp veri ve uç değerlere bakılmıştır. Bu kapsamda %5'ten fazla soruyu yanıtlamayan ölçümler kayıp veri olarak değerlendirilerek veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanarak 0.001 anlamlılık düzeyinde (Büyüköztürk, 2016) uç değer ölçümleri veri setinden atılmıştır. Ardından çoklu bağıntı ve doğrusallık varsayımları için yapılan incelemede çoklu

bağıntı sorunu olmadığı ve doğrusallığın sağlandığı saptanmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından veri analizine geçilmiştir. Araştırmada yapılan analizler SPSS ve Jamovi istatistik paket programları ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde ilk olarak her değişken için betimsel istatistikler ve iç tutarlık değerleri raporlanmış, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen hipotezleri test etmek için bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide düzenleyici değişkenin etkisi incelenmiştir.

### Etik Onay

Araştırmanın verileri 2020 yılının öncesinde toplandığı için herhangi bir etik kurul izni bulunmamaktadır. Bu çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerde belirtilen tüm etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri toplanırken çalışma grubundan katılım onamı alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın gözlenen değişkenleri olarak okula bağlılık, motivasyon ve sosyal ve duygusal öğrenmeye ait ölçümlerde değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca okula bağlılık, sosyal ve duygusal öğrenme ve motivasyon değişkenlerinde cinsiyete dayalı farklılıkların var olup olmadığına yönelik analizler yürütülmüştür. Bu analizler öncesinde normallik varsayımı incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov analizleri istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte ( $p \leq .05$ ) değişkenlere ait histogram grafiklerinin normal dağılıma yakın dağılım göstermesi, çarpıklık (Okula bağlılık  $-.238$ , Sosyal ve duygusal öğrenme  $-.721$ , Motivasyon  $.078$ ) ve basıklık (Okula bağlılık  $.330$ , Sosyal ve duygusal öğrenme  $.489$ , Motivasyon  $.832$ ) katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olması nedenleriyle (Morgan ve diğerleri, 2020) parametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilerek analizlere devam edilmiştir.

**Tablo 1**

*Gözlenen değişkenlerin ortalama, standart sapma, ikili ilişkileri ve iç tutarlılıkları*

	Okula bağlılık (X)	Sosyal ve duygusal öğrenme (W)	Kız (n= 146)		Erkek (n= 157)		t
			Ort.	s.d.	Ort.	s.d.	
<b>Okula bağlılık (X)</b>			56.14	12.04	55.59	12.14	.401
<b>Sosyal ve duygusal öğrenme (W)</b>	0.67*		86.64	13.89	86.57	11.91	.052
<b>Motivasyon (Y)</b>	0.61*	0.59*	33.20	8.49	34.22	9.03	1.015

\* $p \leq .01$

İkili ilişkilerin incelendiği korelasyon analizleri sonucunda motivasyon, sosyal ve duygusal öğrenme ile okula bağlılık değişkenleri arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre korelasyon analizleri kadın ve erkekler için ayrı olarak da yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre motivasyonun sosyal ve duygusal öğrenme ( $r_{kadın} = .68$ ;

$r_{erkek} = .51$ ) ve okula bağlılıkla ( $r_{kadın} = .64$ ;  $r_{erkek} = .59$ ) her iki cinsiyet düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır ( $p \leq .01$ ). Araştırma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yürütülen bağımsız örneklem için  $t$ -testi analizleri sonucunda motivasyon ( $t_{301} = .401$ ,  $p = .688$ ), sosyal ve duygusal öğrenme ( $t_{301} = .052$ ,  $p = .959$ ) ve okula bağlılık ( $t_{301} = 1.015$ ,  $p = .311$ ) değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın ilerleyen analizlerinde okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisi düzenleyicilik testi tahminleri ile incelenmiştir.

**Tablo 2***Düzenleyicilik testi tahminleri*

	Tahmin	s.h.	%95 Güven aralığı		Z	p
			Alt	Üst		
<b>Okula bağlılık</b>	0.29	0.05	0.189	0.387	5.80	< .001*
<b>Sosyal ve duygusal öğrenme</b>	0.18	0.05	0.085	0.282	3.63	< .001*
<b>Okula bağlılık × Sosyal ve duygusal öğrenme</b>	-0.01	0.01	-0.009	-0.001	-2.21	< .028**

\* $p \leq .01$ , \*\* $p \leq .05$

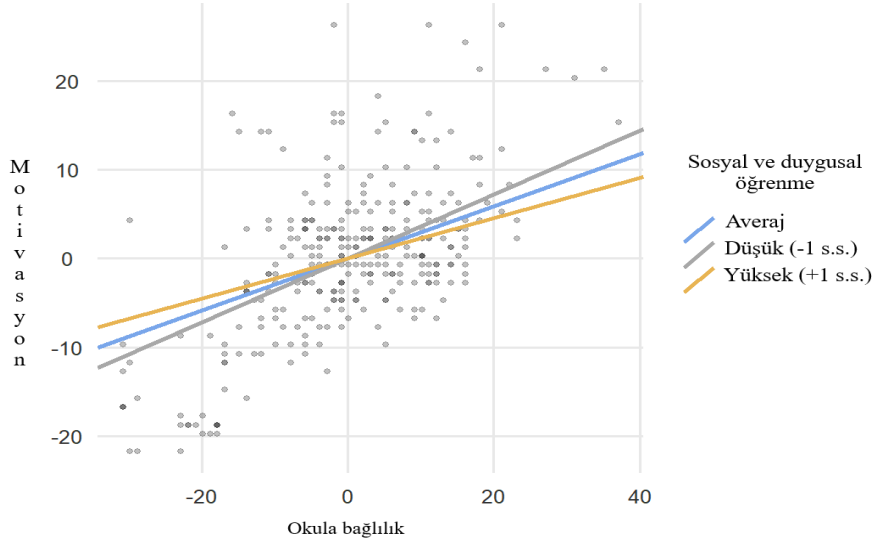
Düzenleyicilik tahminleri analizleri sonucunda okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin istatistiksel olarak düzenleyicilik etkisinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlılık ( $b = 0.29$ , s.h. = .05) ile sosyal ve duygusal öğrenme ( $b = 0.18$ , s.h. = .05) motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır. Okula bağlılık × Sosyal ve duygusal öğrenmeye ait etkileşim analizi sonuçları da istatistiksel olarak anlamlıdır ( $b = -.01$ , s.h. = .01). Bu analizlere ait tahmin değerleri 5.000 örneklem için yürütülen Bootstrapping sonucunda oluşturulan %95 güven aralıkları arasındadır. Bu analizler sonucunda anlamlı bulunan etkileşimin hangi sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerinde var olduğunu belirlemek amacıyla düzenleyicilik testi basit eğim tahminleri incelenmiştir.

**Tablo 3***Düzenleyicilik testi basit eğim tahminleri*

	Tahmin	s.h.	%95 Güven aralığı		Z	p
			Alt	Üst		
<b>Averaj</b>	0.293	0.051	0.183	0.392	5.78	< .001
<b>Düşük (-1 s.s.)</b>	0.358	0.058	0.251	0.473	6.18	< .001
<b>Yüksek (+1 s.s.)</b>	0.227	0.060	0.096	0.336	3.80	< .001

Yordayıcı olarak okula bağlılığın bağımlı değişken olan motivasyon üzerindeki etkisini sosyal ve duygusal öğrenmenin farklı düzeylerinde düzenleyici etkisine yönelik basit eğim tahminlerine göre averaj grupta yer alan ( $b = 0.29$ , s.h. = 0.05), 1 standart sapma altında kalan

düşük grupta ( $b= 0.36$ ,  $s.h.= 0.06$ ) ve 1 standart sapma üstünde kalan yüksek grupta ( $b= 0.23$ ,  $s.h.= 0.06$ ) düzenleyicilik testine ait basit eğim tahminleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamlılığın eğim grafiği üzerinde gösterimi aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyicilik Etkisine Yönelik Basit Eğim Grafiği

Şekil 2'de görülen sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerindeki kesişim düzenleyicilik etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Basit eğim grafiğindeki örüntüye göre okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişkinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerde daha güçlü olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okula bağlılık öğrencilerin akademik hayatlarına devam etmelerini sağlayan güçlü bir değişkendir. Bu sebeple okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde temel çalışmalar arasında yer almaktadır (Scales, 2005). Bu sebeple okul psikolojik danışmanlığındaki hizmetlerin niteliğini artırmada okula bağlılığının etkilediği öğrenci davranışlarının incelenmesi önemlidir. Bu öğrenci davranışlarından birisi, araştırmanın bağımlı değişkeni olan motivasyondur. Okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki hem yurt içi hem yurt dışı alanyazında nedensellik düzeyinde karşılıklı olarak inceleme konusu olmuştur (Gündoğdu ve Asan, 2019; Saeed ve Zyngier, 2012; Skinner ve Belmont, 1993; Wang ve Eccles, 2013). Bu değişkenlerin incelendiği ilk çalışmalar arasında yer alan çalışmada öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonuna ve bağlılığa olan etkisi kavramsal bir model ile incelemiştir (Skinner ve Belmont, 1993). İlgili kavramsal modelde motivasyonel değişkenlerin okula bağlılığı olumlu yönde etkileyen değişkenler olarak ele alınması söz konusudur. Wang ve Eccles (2013) ise araştırmasında akademik motivasyonun okula bağlılığı artırdığı sonucuna varmıştır. Motivasyonel inançların okul ortamı algıları ile okul bağlılığı arasındaki aracı etkisini gösteren yol modelinin incelendiği çalışmada motivasyonel inançlar

olarak akademik öz-kavramın ve öznel görev değerinin davranışsal, duygusal ve bilişsel okul bağlılığını olumlu yönde etkilediği raporlanmıştır. Ancak Gündoğdu ve Asan (2019), okula bağlılığı akademik motivasyonu etkileyen bir değişken olarak ele almıştır. Araştırma modeline göre öğrencilerin üniversitelerinden aldıkları servis kalitesi onların okula bağlılık düzeyini artırmaktadır. Araştırma sonucunda üniversite servis kalitesinde fiziksel kaynaklar ve destek servisleri dışında kalan değişkenlerin okula bağlılığı etkilediği, bunun da akademik motivasyonun artışını desteklediği rapor edilmiştir. Okula bağlılığının motivasyonu artıran bir faktör olarak ele alınması Viau'nun (2015) motivasyona yönelik oluşturduğu referans çerçevesiyle de uyumludur. Bu referans çerçevesinde motivasyon, sınıf ve okulla ilgili faktörlerden etkilenmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgunun alanyazında benzer araştırma sonuçlarıyla da (Gündoğdu ve Asan, 2019; Saeed ve Zyngier, 2012; Skinner ve Belmont, 1993; Wang ve Eccles, 2013) desteklendiği söylenebilir.

Okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öğrenme düzeyinin düzenleyici etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Şekil 2'deki saçılım grafiğinde de belirtildiği gibi, eğrilerin kesişmesi sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyinin artması, okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkinin gücü ve şiddetini değiştirmektedir. Okula bağlılık arttıkça motivasyon artış eğilimi göstermekle birlikte bu durum sosyal ve duygusal öğrenmesi düşük olan öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenmesi yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla düzenleyici etki gösterdiği düşünülebilir. Bunun dışında, düşük sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi olan öğrencilerde okula bağlılığın motivasyona olan etkisi daha çok ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki düşük sosyal ve duygusal öğrenmeye sahip öğrencilerde daha güçlüdür. Bu durum onların okula bağlanmaya yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları yönünde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, düşük sosyal ve duygusal öğrenmeye sahip öğrencilerin okul ortamında okula olan bağlılıklarını arttırmak için motivasyon desteğine sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın cinsiyete göre motivasyon, okula bağlılık, sosyal ve duygusal öğrenme değişkenlerinin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Meece ve diğerleri (2006) motivasyonu açıklayan yüklem, beklenti-değer, öz-yeterlik ve başarı hedef yönelimli kuramların kız ve erkek arasındaki olası farklılıklarının nedeni cinsiyet stereotiplerine bağlamaktadır. Ayrıca araştırmacılar gelişimsel çalışmaların motivasyonda cinsiyete dayalı değişimin okul yaşamının erken dönemlerinde okuma ve dili kullanma becerilerinde ortaya çıktığını ve bunun ev ile okul çevresi tarafından gelişen bir örüntü olduğunu vurgulamaktadır. Her ne kadar erkek ve kız öğrenciler arasında matematik, dili kullanma becerisi ve spor faaliyetlerinde geçmiş yıllarda

farklılıklar olduğunu belirleye araştırmalar olsa da Greeve ve DeBacker (2004) okul ortamında cinsiyet farklılığına ilişkin bir model ortaya koymanın güç olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde araştırma sonucunda motivasyon değişkeninde cinsiyet farklılığının olmadığı belirlemek günümüzdeki eğitsel ve gelişimsel değişimlere dayandırılabilir. Sosyal ve duygusal öğrenmede (Ağırkan, 2021; Aksoy, 2020) cinsiyete göre farklılık belirlenmesi de daha önceki alan yazınla tutarlıdır. Ancak alanyazında sosyal duygusal öğrenme becerileri kızlara da erkeklerle oranla daha yüksek olduğunu yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Durualp, 2014; Kabakçı ve Totan, 2013). Bu çalışmada sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi kızlarda erkeklerle oranla biraz daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak marjinal red düzeyinde kalmıştır.

Bu çalışmadaki bulguları yorumlarken bazı sınırlılıklar da göz ardı edilmemelidir. Bunlardan ilki, araştırma verilerinin öz bildirim ölçek araçları ile toplanmasıdır. Her ne kadar gönüllü bireylerden veriler toplanmış olsa da katılımcılar sosyal beğenirlik hatası yapabilir ve ölçek maddelerine yanlı cevaplar verebilir. Bu yüzden, gelecekte yapılacak araştırmalarda öz bildirime dayalı ölçek araçları kullanmak yerine nitel araştırma deseni kullanılabilir. Bunun dışında, ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise, araştırma modelinin kesitsel doğası nedeniyle neden-sonuç ilişkisinin net kurulamamasıdır. Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda boylamsal ya da deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak, uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılması bu çalışmada bir sınırlılıktır. Daha sonraki çalışmalarda farklı örnekleme yöntemleri kullanılarak katılımcılar belirlenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle psikolojik danışmanlara bazı öneriler sunulabilir. Bu önerilerden ilki, okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar öğrencilerin okula bağlılığını ve motivasyonunu artırmaktan sorumludur. Öğrenci kişilik hizmetlerinin temel unsuru okul rehberlik hizmetleridir. Bu yüzden özellikle sosyal ve duygusal öğrenme temelli programlar ile öğrencilerin becerileri geliştirilebilir. Öğrencilere, ailelerine ve okuldaki diğer öğretmenlere yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir. Okulda öğrencinin ilgi ve dikkatini çeken etkinliklere ağırlık verilmesinin de okula bağlılığı artırabileceği düşünülmektedir. Öz-yönetim, öz-farkındalık ve sorumlu bir şekilde karar verme becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin okula bağlılık ve motivasyon düzeyini yükseltebilir (Elias ve diğerleri, 1997). Son olarak ilerleyen çalışmalarda bu konuda farklı kültürlerden de veriler toplanarak kültürlerarası bir çalışma gerçekleştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenmenin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52, 417-430. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2007.02.002>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: an International Review*, 59(2), 243-272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs*, Illinois Edition.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL's SEL framework: what are the core competence areas and where are they promoted?*
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363966>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based

- universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.
- Erdoğdu, M. Y., ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(3), 205-227.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-120. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026608.50611.b4>
- Gül, K. C. (2019). Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gündoğdu, F. K., & Asan, U. (2019). *Measuring the Impact of University Service Quality on Academic Motivation and University Engagement of Students*. In *Industrial Engineering in the Big Data Era* (pp. 321-334). Springer, Cham.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61
- Kaluç, F. B. (2021). *Okulda motivasyon*. M. Öztapak (Ed.). Okulda değişim içinde (s. 82-91). TDE Yayınları. <https://doi.org/10.51448/tdk.001>
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42, 196-222. <https://doi.org/10.1177/0042085907300447>
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.005>

- Morgan, G.A., Barrett, K.C., Leech, N.L., & Gloeckner, G.W. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics. Use and interpretation* (6. Baskı). Routledge.
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. Research and Development Center.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a Social and Emotional Learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8)
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. MEB Yayınları.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- R Core Team (2019). *R: a Language and environment for statistical computing*. (Version 3.6) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/>.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic - extrinsic dichotomy, self - determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Scales, P. C. (2005). Developmental assets and the middle school counselor. *Professional School Counseling*, 9(2), 104-111.
- Seker, S. E. (2015). *Motivasyon teorisi*. YBS Ansiklopedi, 2, 22-23.
- Simons Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). (10. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- The Jamovi Project (2022). *Jamovi*. (Version 2.2.5) [Computer Software]. 18.01.2022 tarihinde <https://www.jamovi.org> adresinden alınmıştır.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 41-58. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Viau, R. (2015). *Okullarda motivasyon. Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Y. Budak). Anı Yayıncılık.

- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

School engagement is defined as students' participation in class or extracurricular activities, their emotional reactions to school, and their investment in learning (Fredricks et al., 2004). School engagement is expressed in the literature as a concept that is considered necessary for the development of students in many ways (Chase et al., 2014). It is considered that increasing the motivation of students as well as increasing their level of school engagement is important for school psychological counseling. Motivation, which is expressed as the reason that enables individuals to take action on any issue in the literature, consists of two sources, internal and external (Kaluç, 2021). It has been reported in studies that lack of motivation plays a role in many of the problems that students experience in school (Goodenow & Grady, 1993). Other studies supporting this idea have also been found in the domestic and international literature (Cemalçılar, 2010; Duchesne & Larose, 2007). All these studies prove that there are different parameters that determine the motivation of individuals in education life and that one of the most important of these parameters is school engagement.

Schools are the most suitable environments to support students' social, emotional and academic development (Zins et al., 2007). Social and emotional learning is explained as a process in which individuals acquire and use knowledge, skills and attitudes so that they can develop a healthy personality, control their emotions, achieve determined goals, show empathy towards others, establish supportive relationships with people around them, and make responsible decisions (CASEL, 2020). Social and emotional learning has a positive effect on variables such as motivation, responsibility, commitment, participation, continuity, study habits and successful school performance in schools (Zins et al., 2007). Based on all these reasons, it is thought that social and emotional learning skills may have a regulatory role in the positive effect of students' school engagement on their motivation level.

### Method

This study is a descriptive research based on the relational screening model in which the moderator effect of social and emotional learning on the relationship between school engagement and motivation is examined. The participants of the research are 303 students who are studying at high school. The research data were collected using the School Engagement Scale, the Educational Motivation Scale, the Social and Emotional Learning Scale, and the Personal Information Form. In the data analysis of the research, firstly, descriptive statistics and internal consistency values were reported for each variable, and the Pearson product-moment correlation coefficient was calculated. Then, in order to test the hypotheses determined in line with the

purpose of the research, the effect of the moderator variable on the relationship between the independent variable and the dependent variable was examined.

### **Results**

For the variables of the research, the assumption of normality was first examined and it was determined that normality was ensured and it was decided to use parametric techniques. ( $p \leq .05$ ). As a result of the correlation analyzes in which the bilateral relations were examined, moderately statistically significant relations were found between the variables of motivation, social and emotional learning and school engagement. In addition, correlation analyzes by gender were performed separately for male and female. According to the results obtained, it was concluded that motivation has a statistically significant relationship with social and emotional learning at both gender levels. At the same time, it was found that motivation has a statistically significant relationship with school engagement at both gender levels. As a result of t-test analyzes for independent samples carried out to examine whether the research variables differ according to gender, no statistically significant difference was found in the variables.

As a result of the analyzes of regulatory estimations, it was found that social and emotional learning had a statistically regulatory effect on the effect of school engagement on motivation. School engagement is a significant predictor of motivation. At the same time, social and emotional learning is also significant predictors of motivation. School engagement  $\times$  Social and emotional learning interaction analysis results are also statistically significant. The estimation values of these analyzes are between the 95% confidence intervals formed as a result of Bootstrapping carried out for 5.000 samples. In order to determine at which social and emotional learning levels there is significant interaction as a result of these analyses, the moderator test simple slope estimations were examined. The pattern in the simple slope graph shows that the relationship between school engagement and motivation is stronger in students with low social and emotional learning levels.

### **Discussion & Conclusion**

In order to increase the quality of the services in school psychological counseling, it is important to examine the student behaviors that are effected by school engagement. One of these student behaviors is motivation, which is the dependent variable of the research. The relationship between school engagement and motivation has been the subject of mutual investigation at the causality level in both domestic and international literature (Gündoğdu & Asan, 2019; Saeed & Zyngier, 2012; Skinner & Belmont, 1993; Wang & Eccles, 2013). It can be said that the finding reached as a result of the research is supported by other studies in the literature.

It was found that the level of social and emotional learning had a moderator effect on the relationship between school engagement and motivation. Increasing the level of social and emotional learning changes the strength and severity of the relationship between school engagement and motivation. There is no study in the literature that supports or contradicts this finding. However, the relationships between the sub-dimensions of social and emotional learning and the variables of the research were examined. It was found that there is a statistical relationship between these sub-dimensions and the research variables motivation and school engagement. Schools' inclusion of skills that increase social and emotional learning in school psychological counseling and guidance services will have a regulatory effect on increasing school engagement and motivation. In school psychological counseling and guidance services, presenting studies on school engagement and motivation at high school level is more important for students with low social and emotional learning skills. Finally, it has been shown that there is no gender difference in motivation, school engagement, and social and emotional learning levels.

No significant difference was found in the motivation, school engagement, social and emotional learning variables of the study according to gender. Meece et al. (2006) attribute the possible differences between girls and boys in attribution, expectation-value, self-efficacy, and achievement goal-oriented theories explaining motivation to gender stereotypes. In addition, the researchers emphasize that the gender-based change in motivation emerges in the skills of reading and language use in the early stages of school life, and that this is a pattern developed by the home and school environment. Although there are studies that have determined that there are differences in mathematics, language skills and sports activities between boys and girls in the past years, Greeve and DeBacker (2004) emphasized that it is difficult to present a model for gender differences in the school environment. From this point of view, determining that there is no gender difference in the motivation variable as a result of the research can be based on today's educational and developmental changes. The determination of gender differences in social and emotional learning (Ağırkan, 2021; Aksoy, 2020) is also consistent with the previous literature. However, there are research findings in the literature that social emotional learning skills are higher in girls than in boys (Durualp, 2014; Kabakçı & Totan, 2013). In this study, although the level of social and emotional learning was slightly higher in girls than in boys, this difference remained at the marginal rejection level statistically.

Based on the results of the research, some suggestions can be offered to psychological counselors. The first of these suggestions is that the psychological counselors working in schools are responsible for increasing the commitment and motivation of the students to the school. The main element of student personality services is school guidance services. Therefore, students' skills can be improved, especially with programs based on social and emotional learning.

Developing self-management, self-awareness and responsible decision-making skills can increase students' school engagement and motivation (Elias et al., 1997). Finally, in future studies, an intercultural study can be carried out by collecting data from different cultures on this subject.

Despite the strengths of this study, some limitations should not be overlooked. The first of these is the collection of research data with self-report scale tools. Although data were collected from volunteers, participants may make social desirability mistakes and give biased answers to scale items. Therefore, different ways can be tried in future research instead of using self-report scale tools. Apart from this, it should be noted that the scales are limited to the features they measure. The second limitation of the study is the inability to establish a clear cause-effect relationship due to the cross-sectional nature of the research model. Therefore, longitudinal or experimental studies can be carried out in future studies. Finally, the use of easily accessible sampling method is a limitation in this study. In future studies, participants can be determined by using different sampling methods.



# Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Umut Durumlarının İncelenmesi

Investigation of Hope Status of Parents with Children with Intellectual Disabilities

Elmas SARIOĞLU<sup>[1]</sup> Olcay KULAKOĞLU<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 12 Mart 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 31 Mayıs 2022

Aileye yeni bir üye geleceği haberi ile ebeveynlerde beliren umut ve heyecan, çocuğun yetersizliğe sahip olduğu bilgisiyle yerini inkar, öfke, hüznün, umutsuzluk gibi olumsuz duygulara bırakmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak bir takım stres kaynaklarını da beraberinde getirmektedir. Bu araştırmada zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut durumlarının belirlenmesi ve çeşitler değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sürekli Umut Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma grubu İstanbul ilinde ikamet eden, çocuğu zihinsel yetersizlik tanısı almış 155 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t Testi, ANOVA, Welch ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Araştırmada ebeveynlerin umut düzeyleri akrabalık durumuna göre farklılaşmazken; çocuğuyla başkalarının da ilgilendiği, ev işlerinde ortak sorumluluk alan, devletten sosyal destek alan, ekonomik destek almayan, eğitim seviyesi ve gelir düzeyi yüksek olan, çocuğunun yetersizliği hafif düzey olan ebeveynlerin umut düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yetersizliğe sahip çocuğun yaşı ile ebeveynlerin umut düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Araştırma sonucunda yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut düzeylerinin yüksek olduğu değişkenlerden yola çıkılarak, çocuk bakımı ve ev işlerinde yardım alan, eğitim seviyesi ve gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin umut düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** umut, zihinsel yetersizlik, aile, çocuk

Received Date: 12 April 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 31 May 2022

Having a child with an intellectual disability brings with it some stress sources. In this study, it was aimed to determine the hope status of parents with mentally retarded children and to compare them in terms of various variables. "Personal Information Form" and "Continuous Hope Scale" were used as data collection tools in the study. The research group consists of 155 parents residing in the province of Istanbul, whose child has been diagnosed with intellectual disability. In the analysis of the research data, independent sample t-test from parametric tests, Anova, Welch and Pearson correlation analysis were used. In the study, while the hope levels of the parents did not differ according to the kinship status; It has been determined that the hope levels of parents who take care of their children, who take common responsibility in housework, who receive social support from the state, who do not receive economic support, who have a high education level, who have a high income, who have other disabilities in their children, are high. There is a positive relationship between the age of the disabled child and the hope levels of the parents. Based on the research data, it has been seen that the hope levels of parents with high education and income levels, who receive help with child care and housework, are high.

**Keywords:** hope, mental disability, family, child

**Atıf Cite** Sarioğlu, E., & Kulakoğlu, O. (2022). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut durumlarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 353-372. <https://doi.org/10.47793/hp.1101087>

<sup>[1]</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi | İstanbul Aydın Üniversitesi | Aile Danışmanlığı | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0001-8075-8134 | elmassarioglu@stu.aydin.edu.tr

<sup>[2]</sup> Dr. Öğr. Üyesi | İstanbul Aydın Üniversitesi | Sağlık Bilimleri Fakültesi | Aile Danışmanlığı | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0003-0541-3456

## GİRİŞ

**A**ile kavramının ne olduğu ve nasıl yapılandığı kùltürler arası farklılık göstermektedir. Avrupa kökenli Amerikalılar aileyi birbirine kan yolu ile bağlanan kişiler olarak tanımlarken, Afrika kökenli Amerikalılar için aile, geniş akrabalık ve topluluk ağlarının bütünüdür. Bazı kùltürler, birbirine psikolojik olarak bağlı, uzun süren arkadaşlıkları da aile tanımının içine katmaktadır (McGoldricki, 1998). Aile bireyleri arasında duygusal, genetik ve hukuki bağlar bulunur. Aileler farklı toplum ve kùltürlerde, genellikle törensel faaliyetler ile kurulurlar (Duran, 2014).

Geleceğin yetişkinleri olarak adlandırabileceğimiz çocukların aile ve toplumun sağlığı, geleceği için önemi tartışılmazdır. Çocuk, fiziksel, zihinsel ve sosyal alışkanlıklarını büyük ölçüde içinde doğduğu aileden edinir. Aile üyeleri, çocuğun bu alanlarda kazanım geliştirmesini sağlar (Özabacı, 2013). Var olan tüm ailelerde, aile üyelerinin gelişim aşamalarına bağlı olarak dönemsel stres kaynakları vardır. Bunlar; bir bebeğin dünyaya gelmesi, çocukluk ve okula başlama dönemi, ergenlik dönemi, işsiz kalma, yaşanan kazalar, ailede meydana gelen kayıplar olarak sıralanabilir (Cin, 2017). Ayrıca bu stres kaynakları arasında, dünyaya gelecek olan yada gelen bebeğin yetersiz olmasında yer alabilmektedir (Gallagher vd, 2008).

Yetersizlik, bireylerin bir işi yada beceriyi istenilen şekilde yerine getirememe veya sınırlı düzeyde yerine getirebilme durumu olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 2005). Bu yetersizlikler arasında zihinsel yetersizlik de oldukça büyük önem arz etmektedir. Zihinsel yetersizlik doğum öncesi, doğum sırası yada doğum sonrasında bazı nedenlerle oluşun genel zihinsel fonksiyonlarda büyük oranda gerilik, tutukluluk olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2016).

Zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak, olumlu ve olumsuz yaşantıları beraberinde getiren, başa çıkılması zor ve yıpratıcı bir süreçtir (Olçay ve Saral, 2021). Özel gereksinimli çocuğun doğumu ile ailenin yaşam şekli değişmektedir. Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynler, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerden çok daha fazla sorumluluk üstlenmek durumundadır. Özellikle çocuğun yetersizliğine bağlı olarak gelişen davranış problemleri buna örnek verilebilir. Aile, çocuğun yetersizliğinden kaynaklı bakım ve rehabilite ihtiyaçlarını karşılariken, aynı zamanda günlük ve mesleki yaşamlarına ilişkin sorumluluklarını da yerine getirmek durumundadır (Diken, 2012). Umut, karşılaşılan bu zorluklarla mücadelede ebeveynlerin geleceğe dair olumlu düşünceler beslenmesine yardımcı olan ve yaşam motivasyonlarını arttıran itici bir kuvvet görevi gömektedir (Snyder, 2002). Umut düzeyi yüksek bireyler amaçlarına ulaşmak için pek çok yol bulabileceklerine inanmaktadır. Yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların karşılaştıkları zorluklarla mücadelede umut kavramının önemli bir rolü olacağı düşünölmektedir.

Umut, sözlük anlamı ile ummaktan doğan iç huzuru, istenen şeyin olmasını beklemektir (TDK, 2016). Romero (1989) umudu, amaca ulaşma beklentisinin duygusal ögesi olarak tanımlamaktadır. Miller'a (1985) göre umut, yaşamın içgüdüsel bir unsuru, bireyi incinmekten koruyan bir duvar ve potansiyelini sergilemesini kolaylaştıran duygu, istek ve beklentidir. Öz'e (2004) göre umut, karşılaşılan anlık zorluklarla başa çıkabilme ve hüznü üzerinden atabilmede insana yardımcı olan iyileştirici güçtür (Demirli Yıldız, 2016). Umut kavramı, psikolojik hastalık belirtilerinin azaltılması ve psikolojik iyi olma düzeyinin artırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bir diğer işlevi ise, bireyi karşılaşılan güçlükler karşısında yılmaktan ve kötü alışkanlıklara dönüşten korumaktır (Snyder, 2002). Umut kültür ve etnik yönelimlerden etkilenmektedir. Umut kavramı doğu ve batı toplumlarında farklılık göstermektedir. Doğu toplumlarında umut, sabır, dayanıklılık, kabul, cesaret ve sebat ile ilişkilendirilmektedir. Batı toplumlarında ise, daha çok iyimserlik veya problem çözme becerisi ile ilişkilendirilmektedir (Çetin Gündüz, 2016). Toplulukçu kültürlerde umut, bir amaca ulaşmayı beklemek olarak ele alınabilirken, bireyselci kültürlerde kişinin çabası ile değişebilecek yapıda görülmektedir. Farklı etnik gruplarla yapılan çalışmalarda, umut ederek düşünmenin genetik olmadığı, aksine çocukluk döneminde öğrenildiği belirtilmektedir. Bu görüşe göre umut, öğrenilen ve geliştirilebilen bir süreçtir (Snyder, 1991). Umut kavramının alternatif yollar ve eyleyici düşünce olarak adlandırılan iki alt bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir (Owen, 2006). Umudun alternatif yollar düşüncesi bileşeni, olağan veya kriz dönemlerinde bireyin istenilen hedeflere ulaşmak amacıyla plan yapabilme ve farklı çözümler üretebilme kapasitesidir. Eyleyici düşünce ise, bireylerin hedeflerine ulaşmada alternatif yollara yönelmesi ve çabayı sürdürebilme öz yeterliliği olarak ifade edilmektedir. Bu bileşenle zorlu koşullarda alternatif yollar üretilmesi sağlanmaktadır (Synder, 2002)

Umut ve heyecan, aileye bir bebek geleceği bilgisi ile her ebeveynin deneyimlediği duygulardır. Yetersizliğe sahip çocuğun dünyaya gelmesi ile umut ve beklenti yerini şok, öfke, keder, suçlama, utanç gibi olumsuz düşüncelere bırakır. Ebeveynler çocuklarıyla ilgili önyargı ve kabul görmeme kaygısı yaşamaktadır (Cavkaytar, 2021). Aileler çoğunlukla çocuklarının sosyal ortamlarda yer edinemeyeceğini, toplumun davranış sorunları nedeniyle çocuklarını zarar verici ve itici bulabileceğini düşünmektedirler (Sucuoğlu, 2016). Kashdan ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmaya göre umut ve iyimserlik, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler için koruyucu faktörlerdir (Kulbaş ve Özabacı, 2021). Umut düzeyi farklı olan ebeveynler, yaşanan stres durumuna da farklı tepkiler vermektedir. Umut düzeyi yüksek kişiler, var olan durumu genellikle olumlu değerlendirmektedir. Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerle yapılan bir çalışmada, umudun olumsuz duygulara karşı savunucu etkisi olduğu, aynı zamanda sağlıkla ve problemlerle başa çıkma ile doğrusal ilişkide olduğu görülmüştür (Irving ve Snyder, 1998). Umut düzeyi yüksek ebeveynler yetersizlik karşısında sorun odaklı başa çıkma stratejileri kullanırken,

umut düzeyi düşük ebeveynler duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır (Yola, 2016).

Yapılan alanyazın taramasında (Arslan Aydın, 2016; Avşaroğlu, 2012; Avşaroğlu ve Okutan, 2018; Aykara, 2015; Işıkhan, 2005; İcmeli, 2008; Kulbaş ve Özabacı, 2021; Kurt, Tekin vd., 2008; Özmen ve Çetinkaya, 2012), yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler ve bazı pozitif psikoloji kavramları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Umut kavramı, yetersizliğe sahip çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili deneysel çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin pozitif psikoloji araştırmalarına ve ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırma, yetersizliğe sahip çocuklar ve ebeveynleri için, gerekli psikolojik ve sosyal desteğe ulaşma adına önem taşımaktadır.

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut durumlarının, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın alt amaçları aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekildedir:

1. Ebeveynlerin umut düzeyleri; ebeveynlerin akrabalık durumu, çocukla başkalarının ilgilenme durumu, ev işlerinden sorumlu olma durumu, devletten ekonomik ve sosyal destek alma durumu, eğitim durumu, gelir durumu ve yetersizlik tanısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarının yaşları ile umut düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin umut düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, nicel araştırma yöntemlerinden biri olup geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2018).

### Araştırma Grubu

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme belli özelliklere sahip bireyler üzerinde bir araştırma yapıldığında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmada geçerli ölçüt zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler İstanbul ilinde ikamet eden, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerden toplanmıştır. Araştırma örneklemi zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 155 ebeveyninden oluşmaktadır. Anne-babaların seçiminde kriter

olarak zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olması belirlenmiş olup, zihinsel yetersizliğin seviyesi konusunda (hafif, orta, ağır, otizm) bir ayırım yapılmamıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olmaları yeterli görülmüştür. Araştırmaya katılan zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin demografik özellikleri tablo 1 sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların demografik zellikleri*

Değişken	Grup	n	%
Eğitim Düzeyi	Yok	9	5.8
	İlkokul	55	35.5
	Ortaokul	21	13.5
	Lise	52	33.5
	niversite	18	11.6
Anne- Baba Akrabalık Durumu	Var	46	29.7
	Yok	109	70.3
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	48	31.0
	Orta	80	51.6
	Yüksek	27	17.4
Çocuğunuzun yeterlik tanısı	Orta-Ağır düzey zihinsel yetersizlik	50	32.3
	Otizm Spektrum Bozukluğu	38	24.5
	Hafif düzey zihinsel yetersizlik	58	37.4
	Diğer	9	5.8
Çocukla sizden başka ilgilenen var mı?	Var	75	48.4
	Yok	80	51.6
Ev işlerinden kim sorumlu?	Anne	105	67.7
	Ortak Sorumluluk	50	32.3
Devletten sosyal destek alıyor musunuz?	Evet	18	11.6
	Hayır	137	88.4
Devletten ekonomik destek alıyor musunuz?	Evet	36	23.2
	Hayır	119	76.8

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada ebeveyn verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve anne-babaların umut durumunu incelemek için "Sürekli Umut leği" kullanılmıştır.

**Sürekli Umut leği.** Snyder vd. (1991) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlama alışması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılan Sürekli Umut leği 12 madde ve iki alt boyuttan oluşan (Alternatif Yollar Düşüncesi [1, 4, 6, 8]- Eyleyici Düşünce [2, 9, 10, 12]) 8' li Likert tipi (Kesinlikle Yanlış- Kesinlikle Doğru) arasında değerlendirilen bir ölçektir. Ölçekte ters madde bulunmamakta ve yer alan diğer maddeler dolgu maddeleri olup toplam puanlara eklenmemektedir. Ölçekten alınan puan arttıca da umut düzeyinin arttığı belirtilmektedir. Ölçeğin orjinali için Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutu Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı .78 Eyleyici Düşünce Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı .81 ve toplam puan Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutu Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı .93 Eyleyici Düşünce Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı .81 ve toplam puan Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısının .80 üzeri olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2018).

## Veri toplama süreci

Araştırmada kullanılan “Sürekli Umut Ölçeği” için Tarhan’dan (2015) e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçek ve formlar İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 2022/05 sayılı kararıyla onaylanmıştır (E-88083623-020-47460). Google Formlar aracılığıyla Sürekli Umut Ölçeği maddeleri ve demografik bilgi edinmeye yönelik ifadelerinden oluşan bir link oluşturulmuştur. Çalışma verileri İstanbul ilinde yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlere Covid-19 pandemisi nedeniyle mail veya sosyal iletişim kanallarına aracılığıyla gönderilen linkler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas olduğundan dolayı katılımcılara herhangi bir ücret ödenmemiştir. Katılımcılara “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu” ile araştırmanın amacı ve diğer bilgiler hakkında gerekli açıklamalar detaylı şekilde yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce, varsa bu analizlerle ilgili normallik, homojenlik, durağanlık, doğrusallık gibi varsayımlar denetlenmeli ve hangi varsayımların sağlandığı konusunda istatistiksel bilgiler verilerek hangi analiz tekniklerinin tercih edildiğinin gerekçelendirmesi gerektiği belirtilmektedir (Kalaycı, 2018). Bu doğrultuda araştırma grubunun demografik özellikleri ile gruplara dağılımlarını betimlemek için tanımlayıcı analizler yapılmıştır. Daha sonra dağılım özellikleri belirlenip parametrik testlerin uygunluğu gözden geçirilerek, bağımsız iki grup karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklem t Testi, İki den fazla bağımsız grup karşılaştırmalarında varyansların homojen olduğu durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile “Bonferroni”, varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ise Welch ile “Tamhane” testleri, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ölçeklerden dağılımlarına ait bulgular tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Sürekli Umut Ölçeği’nin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Değişken	n	Min.	Max.	$\bar{X} \pm Ss$	Çarpıklık	Basıklık
Alternatif Yollar Düşüncesi	155	4.00	32.00	20.31±8.18	-.395	-1.092
Eyleyici Düşünce	155	4.00	32.00	19.66±7.62	-.350	-.945
Sürekli Umut Ölçeği Toplam	155	8.00	64.00	39.98±15.29	-.387	-1.090

George ve Mallery (2010) ölçeklerde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2.0, +2.0 arasında olması halinde verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedirler. Tablo 2 incelendiğinde belirtilen değerlerin uygun aralıklarda olduğu ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir.

## Etik Onay

Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nca 22/03/2022 tarihli 2022/05 sayılı karar ile onaylanmıştır (E-88083623-020-47460).

### BULGULAR

Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut düzeylerinin anne ve babanın akrabalık durumları, çocukla başkalarının ilgilenme durumu, ev işlerinden sorumlu olma durumu, devletten ekonomik ve sosyal destek alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Yetersizliğe sahip çocuğu olan anne ve babanın akrabalık durumları, çocukla başkalarının ilgilenme durumu, ev işlerinden sorumlu olma durumu, devletten ekonomik ve sosyal destek alma durumlarına göre umut düzeylerinin karşılaştırılması (t testi)*

	Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Akrabalık	Alternatif Yollar	Var	46	19.86	8.91	-.440	.661
	Düşüncesi	Yok	109	20.50	7.89		
	Eyleyici Düşünce	Var	46	19.50	8.06	-.174	.862
		Yok	109	19.73	7.47		
	Toplam Umut	Var	46	39.36	16.37	-.322	.748
	Yok	109	40.23	14.88			
İlgilenme	Alternatif Yollar	Var	75	21.84	7.66	2.274	.024*
	Düşüncesi	Yok	80	18.88	8.44		
	Eyleyici Düşünce	Var	75	20.72	6.97	1.679	.095
		Yok	80	18.67	8.10		
	Toplam Umut	Var	75	42.56	14.16	2.054	.042*
	Yok	80	37.56	15.99			
Ev işleri sorumluluğu	Alternatif Yollar	Anne	105	19.00	8.37	-3.127	.002*
	Düşüncesi	Ortak Sorumluluk	50	23.06	7.10		
	Eyleyici Düşünce	Anne	105	18.91	7.89	-1.788	.076
		Ortak Sorumluluk	50	21.24	6.83		
	Toplam Umut	Anne	105	37.92	15.72	-2.603	.010*
	Ortak Sorumluluk	50	44.30	13.49			
Ekonomik destek	Alternatif Yollar	Evet	36	17.27	8.25	.566	.011*
	Düşüncesi	Hayır	119	21.23	7.97		
	Eyleyici Düşünce	Evet	36	17.30	6.67	-2.143	.034*
		Hayır	119	20.37	7.77		
	Toplam Umut	Evet	36	34.58	14.19	-2.456	.015*
	Hayır	119	41.61	15.29			
Sosyal Destek	Alternatif Yollar	Evet	18	24.05	5.65	2.799	.009*
	Düşüncesi	Hayır	137	19.82	8.35		
	Eyleyici Düşünce	Evet	18	22.33	6.20	1.587	.114
		Hayır	137	19.31	7.74		
	Toplam Umut	Evet	18	46.38	11.42	2.413	.023*
	Hayır	137	39.13	15.57			

\*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde yetersizliğe sahip çocuğu olan anne ve babaların umut düzeylerinin akrabalık durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutunda ( $t_{(153)} = -.440$ ;  $p > 0.05$ ), Eyleyici Düşünce alt boyutunda ( $t_{(153)} = -.174$ ;  $p > 0.05$ ) ve Toplam Umut ortalamalarında ( $t_{(153)} = -.322$ ;  $p > 0.05$ ) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olmadığı görülmektedir. Anne ve Babanın umut düzeylerinin, çocukla başkalarının ilgilenme durumlarına göre karşılaştırılmasında ise Eyleyici düşünce alt boyutunda ( $t_{(153)}=1.679$ ;  $p>0.05$ ) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Alternatif yollar alt boyutunda ( $t_{(153)}=2.274$ ;  $p<0.05$ ) ve toplam umutta ( $t_{(153)}=2.054$ ;  $p<0.05$ ) çocukla başkalarının ilgilendiği ebeveynlerin puan ortalamalarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne ve Babanın umut düzeylerinin, ev işleriyle ilgilenme durumuna göre karşılaştırılmasında da Eyleyici düşünce alt boyutunda ( $t_{(153)}=-1.788$ ;  $p>0.05$ ) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Fakat Alternatif yollar alt boyutu ( $t_{(112.107)}=-3.127$ ;  $p<0.05$ ) ve toplam umutta ( $t_{(110.985)}=2.603$ ;  $p<0.05$ ) ev işlerinde ortak sorumluluk alan ailelerin puan ortalamalarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Devletten ekonomik destek almayan ebeveynlerin alternatif yollar alt boyutu ( $t_{(153)}=.566$ ;  $p<0.05$ ), eyleyici düşünce alt boyutu ( $t_{(153)}=2.143$ ;  $p<0.05$ ) ve toplam umut puan ortalamalarının ( $t_{(153)}=-2.456$ ;  $p<0.05$ ) destek alan ebeveynlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Devletten sosyal destek almada ise ebeveynlerin Eyleyici düşünce alt boyutunda ( $t_{(153)}=1.587$ ;  $p>0.05$ ) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bunun aksine Alternatif yollar alt boyutunda ( $t_{(27.879)}=2.799$ ;  $p<0.05$ ) ve toplam umutta ( $t_{(26.109)}=2.413$ ;  $p<0.05$ ) sosyal destek alan ebeveynlerin puan ortalamalarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut düzeylerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla Welch testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin eğitim durumlarına göre umut düzeylerinin karşılaştırılması (WELCH)*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	F/Welch	p	Tamhane
<b>Alternatif Yollar Düşüncesi</b>	Yok (1)	9	11.77	5.91	9.331	.000*	1<4 1<5 2<4 2<5
	İlkokul (2)	55	18.30	8.04			
	Ortaokul (3)	21	19.80	10.69			
	Lise (4)	52	22.61	6.63			
	Üniversite (5)	18	24.66	5.48			
<b>Eyleyici Düşünce</b>	Yok (1)	9	14.88	4.51	4.135	.007*	1<4 1<5
	İlkokul (2)	55	18.98	8.04			
	Ortaokul (3)	21	17.66	9.95			
	Lise (4)	52	21.40	6.90			
	Üniversite (5)	18	21.44	4.56			
<b>Toplam Umut</b>	Yok (1)	9	26.66	9.00	8.070	.000*	1<4 1<5
	İlkokul (2)	55	37.29	15.66			
	Ortaokul (3)	21	37.47	20.52			
	Lise (4)	52	44.01	12.87			
	Üniversite (5)	18	46.11	9.71			

$p<0.05$

Katılımcıların eğitim durumlarına göre umut düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Welch testi uygulanmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir



( $p < 0.05$ ). Test sonuçlarında eğitim durumlarına göre alternatif yollar düşünce alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Fark yaratan grupları bulmak için Post Hoc ikili karşılaştırmalardan Tamhane testi uygulanmıştır. Tamhane sonucuna göre, okuryazar olmayanların puan ortalamalarının lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanların ortalamalarından, benzer şekilde ilköğretim mezunu olanların lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanların ortalamalarından istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların eğitim durumlarına göre eyleyici düşünce alt boyutu ve toplam umut puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, hem eyleyici düşünce boyutu hemde toplam umut puanlarında yazar olmayanların puan ortalamalarının lise ve üniversite düzeyinde eğitim alanların ortalamalarından istatistiksel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut düzeylerinin gelir düzeyleri ve çocuğun yetersizlik tanısına göre karşılaştırılması amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin gelir düzeyleri ve çocuğun yetersizlik tanısına göre umut düzeylerinin karşılaştırılması (ANOVA)*

	Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Bonferroni
Gelir Düzeyi	Alternatif Yollar Düşüncesi	Düşük (1)	48	17.54	8.31	4.571	.012*	1<2
		Orta (2)	80	21.16	7.97			1<3
		Yüksek (3)	27	22.74	7.50			
	Eyleyici Düşünce	Düşük (1)	48	16.72	7.67	5.654	.004*	1<2
		Orta (2)	80	20.72	7.60			1<3
		Yüksek (3)	27	21.74	6.17			
Toplam Umud	Düşük (1)	48	34.27	15.29	5.431	.005*	1<2	
	Orta (2)	80	41.88	15.19			1<3	
	Yüksek (3)	27	44.48	13.00				
Çocuğun Yetersizlik Tanısına	Alternatif Yollar Düşüncesi	Orta-Ağır düzey zihinsel yetersizlik (1)	50	16.32	9.02	6.588	.000*	1<2
		Otizm Spektrum Bozukluğu (2)	38	21.81	7.04			1<3
		Hafif düzey zihinsel yetersizlik (3)	58	22.32	7.16			1<4
		Diğer (4)	9	23.22	6.86			
	Eyleyici Düşünce	Orta-Ağır düzey zihinsel yetersizlik (1)	50	16.26	7.82	5.744	.001*	1<2
		Otizm Spektrum Bozukluğu (2)	38	20.52	7.00			1<3
		Hafif düzey zihinsel yetersizlik (3)	58	21.46	7.20			
		Diğer (4)	9	23.33	5.70			
	Toplam Umud	Orta-Ağır düzey zihinsel yetersizlik (1)	50	32.58	16.31	6.611	.000*	1<2
		Otizm Spektrum Bozukluğu (2)	38	42.34	13.41			1<3
		Hafif düzey zihinsel yetersizlik (3)	58	43.79	13.85			
		Diğer (4)	9	46.55	12.26			

$p < 0.05$

Tablo incelendiğinde yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin gelir düzeylerine göre umut düzeylerini karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz

sonucunda gelir durumuna göre alternatif yollar düşüncesi alt boyutu, eyleyici düşünce alt boyutu ve toplam umut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Fark yaratan grupları bulmak için Post Hoc ikili karşılaştırma testlerinde bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni sonucuna göre alt boyutlar ve toplam puanda gelir düzeyi düşük olanların puan ortalamalarının hem orta düzeyde geliri olanlardan hem de yüksek düzeyde geliri olanlardan istatistiksel olarak düşük olduğu belirlenmiştir.

Yetersizlik tanısına göre ebeveynlerin umut düzeylerinin karşılaştırılmasında ise alternatif yollar düşüncesi alt boyutu, eyleyici düşünce alt boyutu ve toplam umut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ). Fark yaratan grupları bulmak için Post Hoc ikili karşılaştırma testlerinden bonferroni uygulanmıştır. Bonferroni sonucuna göre alternatif yollar düşüncesi alt boyutunda Orta-Ağır düzey zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin ortalamalarının Otizm Spektrum Bozukluğu, Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve diğer yetersizliğe sahip çocukları olanlardan anlamlı düzeyde düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Eyleyici düşünce alt boyutu ve toplam umut puan ortalamalarında ise Orta-Ağır düzey zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin ortalamalarının Otizm Spektrum Bozukluğu ve Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerden düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut düzeyleri ile yetersizliğe sahip çocukların yaşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 6' da sunulmuştur.

### Tablo 6

*Yetersizliğe sahip ebeveynlerin çocuklarının yaşı ile umut düzeyleri arasındaki ilişki (Pearson Korelasyon)*

Değişken (n: 155)	1	2	3	4
1.Çocuğun yaşı	1			
2.Alternatif Yollar Düşüncesi	.281	1		
3.Eyleyici Düşünce	.019*	.000*	1	
4.Toplam Umut	.081	.000*	.000*	1

$p<0.05$

Yetersizliğe sahip ebeveynlerin çocuklarının yaşları ile umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucuna göre, yalnızca eyleyici düşünce alt boyutu ile çocuğun yaşı arasında istatistiksel olarak düşük düzey ( $r=.188$ ;  $p<0.05$ ) pozitif yönlü doğrusal anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani yetersiz çocuğun yaşı arttıkça ebeveynlerin eyleyici düşünce puanları da artmaktadır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin umut durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ebeveynlerin akraba olma durumları ile umut düzeylerini farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan test sonucunda toplam umut puanı, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çocuğun bakım sorumluluğunu bir başkası ile paylaşan ebeveynlerin umut düzeylerinin alternatif yollar alt boyutu ve toplam umut puanında çocuğun sorumluluğunu başkalarıyla paylaşmayan ebeveynlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Diken'e (2012) göre, beraberinde farklı sorumluluklar getiren zihinsel yetersizlik, çocuğun bakımını güçleştirmektedir. Bu durum ebeveynlerin zihinsel ve fiziksel yükünü arttırmaktadır. Bu sorumluluğu paylaşacak bir başkasının varlığı, çocuğun bakımıyla ilgilenen ebeveyne kendi ihtiyaçlarını karşılaması için vakit tanıyacaktır. Aile büyükleri, yetersizliğe sahip çocuğun gelişim sürecini, bakım, eğitim ve kendi çocuklarına verdiği destek ile doğrudan etkilemektedir (Olçay, 2021). Aile büyüklerine yetersizlik hakkında bilgi vermek, bu kişilerin yetersizliğe sahip çocuk ve ebeveyne konusunda gerçekçi beklentiler içinde olmalarını sağlayacaktır. Ebeveynin umut düzeyini arttıran bu sorumluluk paylaşımı, farkındalığı yüksek kişilerle yapıldığında ebeveyn ve çocuk için olumlu ve geliştirici bir süreç olacaktır. Ebeveynlerin umut düzeylerinin ev işlerinde sorumluluk alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı grlmştir. Artan sanayileşme ve modernizm ile kadının çalışma hayatında yer alması, ev ve çocuk bakımıyla ilgili sorumlulukların paylaşılmasını gerektirmiştir. Bu durum, aile içindeki rol ve sorumlulukların değişmesine sebep olmuştur (Bayer, 2020). Modern ailede görev ve sorumluluklar aile bireyelerine yapabilirlikleri lsnde eşit dağıtılmaktadır. Bazı araştırmalara göre umut, bireyin psikolojik iyi oluşunu arttırmakta ve kişiyi yılmaktan alıkoymaktadır (Sneyder, 2002; etin Gündüz, 2016). Bu çerçeveden bakıldığında paylaşılan ev işi sorumluluğu ebeveynin yükünü hafifletirken ebeveynle birlikte, bakımı sağlanan çocuğun psikolojik ve fiziksel iyi oluş düzeyini de arttıracaktır.

Devletten ekonomik destek almayan ebeveynlerin umut düzeylerinin toplam umut puanı, alternatif ve eyleyici düşünce alt boyutlarında anlamlı Şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre devletten ekonomik destek alan ebeveynlerin umut düzeyleri, devletten destek almayanlara göre düşüktür. Ekonomik yardım, 2022 sayılı kanun gereği 18 yaşından büyük engellilere veya 18 yaşından kk engelli yakınına, herhangi bir sosyal güvenlik kurumuna bağlı olmadığı taktirde (SGK, Bağ-Kur, Emekli Sandığı) engelli aylığı bağlanmaktadır. 18 yaşından büyükler için %40 engel Őartı aranmaktadır. 18 yaşından kkler için "zel gereksinimi vardır" (hafif, orta, ağır) Őartı aranmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022 ). Bu bilgiye göre devletten ekonomik destek alan ebeveynlerin gelir seviyesi düşüktür ve herhangi bir sosyal güvencesi bulunmamaktadır. Gelir seviyesindeki yardıma muhtaç olma hali, ebeveynlerin yaşam standartlarını aşağı çekmekte ve umut düzeylerini düşürmektedir. Ebeveynlerin yaşam kalitesi ve tükenmişlik düzeyleri üzerine yapılan bir çalışmada, devletten ekonomik destek alan

ebeveynlerin duygusal tükenmişlik seviyelerinin, ekonomik destek almayan ebeveynlere göre yüksek olduğu belirtilmektedir (Cin, 2017). Araştırma verileri incelendiğinde, devletten sosyal destek alan ebeveynlerin alternatif yollar alt boyutu ve toplam umut puanlarının, sosyal destek almayan ebeveynlere göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Sosyal destek, bireyin çevreden edindiği duygusal, maddi ve mobil yardım olarak tanımlanabilir. Sosyal destek, çocuğun yetersizliğinin getirdiği sorunlarla başa çıkmada ebeveyni oldukça rahatlatan bir yardım türüdür. Ebeveyn bu destek sayesinde, kişisel ihtiyaçlarını çocuğundan bağımsız giderme fırsatı edinmektedir. Bir araştırmada yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarını olumsuzluklardan korumak için çok çaba harcadıklarını fakat sosyal destek ve servislerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Aileler, duygusal sorun ve yetersizliğin sebep olduğu problemler ile baş başa bırakılmamalıdır. Çocukları ve kendileri ile ilgili eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Altuğ Özsoy vd., 2006).

Ebeveynlerin umut düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Buna göre okur yazar olmayan ebeveynlerin umut düzeyleri, ilkokul mezunu olanlara göre daha düşüktür; buna paralel olarak ilkokul mezunu ebeveynlerin umut düzeyleri de lise ve üniversite mezunu olan gruba göre daha düşüktür. Tüm gruplar için bakıldığında, eğitim seviyesi arttıkça umut düzeyinin arttığı görülmektedir. Alanyazında yaşam doyumu, yaşam kalitesi, tükenmişlik düzeyi ve problem çözme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde eğitim seviyesine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Akandere ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre, lise mezunu babaların yaşam doyum puanları ilkokul mezunu babalardan yüksektir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin problem çözme konularında daha yeterli oldukları görülmektedir. Bir başka araştırmaya göre ilkokul mezunu ebeveynlerin tükenmişlik seviyeleri, lise ve üniversite mezunu ebeveynlere göre yüksektir (Arslan Aydın, 2016). Çağatay Deniz'e (2011) göre öğrenim görülen yıl arttıkça, bireylerin yaşam kalitesi de artmaktadır. Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin yüksek olmasının, çocuklarının yetersizliğine ilişkin bilgi ve destek kaynaklarına daha hızlı ulaşmalarını sağlayacağı, çözüm odaklı ebeveynler olmalarına yardım edeceği düşünölmektedir.

Ebeveynlerin umut düzeyleri maddi duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Alternatif yollar, eyleyici düşünce ve toplam umut puanına bakıldığında maddi geliri yüksek ebeveynlerin umut düzeyleri, gelir seviyesi orta ve düşük olan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Gelecekle ilgili duygu ve beklenti, yaşam doyumları, tükenmişlik düzeyleri ve yaşam kalitesi ile ilgili, yetersizliği olan çocuk ebeveynleri ile yapılan çalışmalar incelenmiştir. Verilere bakıldığında, maddi geliri yüksek olan ebeveynlerin duygu, beklenti, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu puanlarının gelir seviyesi düşük olanlara göre yüksek olduğu, tükenmişlik düzeylerinin gelir seviyesi düşük olan ebeveynlere göre düşük olduğu gözlenmiştir (Akandere, 2009; Cin, 2017;

Sivrikaya, 2013). Her aile yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için maddi gelire ihtiyaç duyar. Bunlar yalnızca fiziki ihtiyaçlar değildir. Gerektiğinde rakamlarla değer biçilen yaşam tarzı ve maddi gelirin, sosyal statüyü belirleyici etkisi bulunmaktadır (Eke, 2011). Gelir seviyesinin yüksek olması ebeveynlerin fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasını kolaylaştırmaktadır. Yetersizliğe sahip çocuğun tıbbi, medikal, ulaşım gibi destek alanlarındaki ihtiyaçları daha kısa sürede karşılanmakta ve hem çocuğun hem de ebeveynin konfor alanını genişlemektedir.

Çocuğun yetersizlik tanısı ve ebeveynlerin umut düzeyleri arasında her iki alt boyutta ve toplam umut puanında anlamlı farklılık görölmektedir. Buna göre, çocuğunun yetersizliği orta/ağır düzeyde olan ebeveynlerin umut düzeyleri, çocuğunda otizm spektrum bozukluğu, hafif zihinsel yetersizlik ve diğer yetersizlikler bulunan ebeveynlere göre düşüktür. Alanyazında ilgili araştırmalara bakıldığında çocuğu down sendromlu ve otizm spektrum bozukluğuna sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve sosyal ilişkileri, çocuğu fiziksel engelli olan ebeveynlere göre daha yüksektir (Arslan Aydın, 2016). Buna, fiziksel engelli çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada tamamen ebeveyne bağımlı oluşunun sebep olduğu düşünölmektedir. Başka bir araştırmaya göre, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik iyi olma düzeyleri Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlere göre daha düşüktür (Baker vd., 2003). Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukların, iletişim ve sosyal ilişkilerinde sınırlılık yaşıyor olmasının ebeveynlerin iyi olma durumlarını etkilediği düşünölmektedir. Sen ve Yurtsever (2017) tarafından yapılan bir araştırmaya göre otizm ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuk ebeveynleri, çocuklarıyla, iletişim, dikkat ve problem çözme alanlarında sorun yaşarken, Serebral Palsili çocuğu olan ebeveynler çocuğun, boşaltım, yeme-içme, kişisel bakım gibi temel ihtiyaç alanlarında sorun yaşamaktadırlar.

Ebeveynlerin umut düzeyleri ve çocuğun yaşı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görölmüştür. Bu verilere göre çocuğun yaşı ile ebeveynlerin umut düzeyleri doğru orantılı olarak artmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının yetersizliğe sahip olduğu bilgisi ile şok, inkar, öfke, bilinmezlik ve umutsuzluk duyguları yaşamaktadır. Kubler-Rose (1980) tarafından geliştirilen Aşamalar Modeli'ne göre ebeveynler bu evrelerden geçerek, çocuğu ve yetersizliğini kabul aşamasına ulaşır. Zamanla çocuğun engelinden kaynaklanan sorunlara ve davranış problemlerine çözüm üretmeye başlayan ebeveynlerin, yetersizlikle baş etme stratejileri gelişmektedir. Bu süreçte çocuğun yaşı ilerlemekte ve ebeveyn kabul evresine ulaşmaktadır. Bu kabul durumu, ebeveynin stres düzeyini azaltmakta ve çocuğuna daha gerçekçi beklentiler ile yaklaşmasına yardım etmektedir. Bu bilgiler ışığında, çocuğun yaşı ilerledikçe ebeveynin kabul hissini arttığı ve umut düzeyinin yükseldiği düşünölmektedir (Özen, 2014).

Bu araştırma verileri İstanbul ilinde yaşayan, çocuğu yetersizlik tanısı almış 155 ebeveynle sınırlıdır. Araştırmanın genellenebilir olması için daha geniş örneklem grupları ile çalışılabilir. Zihinsel yetersizliğin seçilen bir düzeyi (hafif, orta-ağır, otizm, down sendromu) ile

ebeveynlerin umut durumları daha derinlemesine farklı yöntemlerle (nitel, karma) araştırılabilir. Farklı pozitif psikoloji değişkenleri (öz farkındalık, öz anlayış, empati, affedicilik, psikolojik iyi oluş vb.) üzerinde çalışmalar yapılması, ebeveynlerin yetersiz olduğu alanların tespiti ve gerekli desteğin sağlanması için önem taşımaktadır. Bu çalışmaya katılan ebeveynlerin genellikle anne olduğu, baba sayısının sınırlı olduğu görölmektedir. Yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerde, ebeveynlerin her ikisinin hatta mümkünse aile üyelerinin tümünün katılımıyla gerçekleştirilecek olan karma bir araştırma tasarlanması, daha nesnel veriler elde edilmesi adına önemli görölmektedir. Araştırma verilerine göre umut düzeyleri oldukça düşük olduğu tespit edilen orta/ağır zihinsel yetersizlik grubu ile farklı çalışmalar desenlenebilir, ebeveynlerin kendilerine zaman ayırmalarını sağlayacak bakım hizmeti sağlamak gibi sosyal politikalar geliştirilebilir. Özellikle devletten ekonomik destek alan, maddi geliri düşük seviyedeki ailelerin sosyal ve ekonomik açıdan daha fazla desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun ve ailenin temel gereksinimleri, insani şartlarda karşılandığı takdirde yetersizliğe sahip çocuğun gelişimi olumlu etkilenecektir.

## KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı web sitesi (2022, Mart 5). <https://www.aile.gov.tr/sss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/sosyal-yardimlar/>
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22,23-32.
- Altuğ Özsoy, S., Özkahraman, ř., & Çallı, H. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 9(9), 69-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21102/227266>
- Arslan Aydın, M. (2016). *Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]*. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Avşaroğlu, S. (2012). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9, 534-547.
- Avşaroğlu, S. & Okutan, H. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin yaşam doyumları, iyimserlik ve psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1) , 59-76 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40516/485818>
- Aykara, A. (2015). *Zihinsel engelli kardeşe sahip bireylerin yaşantılarının değerlendirilmesi [Yayımlanmış doktora tezi]*. Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, ř. (2016). *Fiziksel ve Zihinsel Engelli Çocuk Annelerinin Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]*. Üsküdar Üniversitesi.
- Baker, J.B., Mcintyre, L., Blacher, J., & Crnic, K. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
- Bayer, A. (2020). Modernleşme sürecinde aile: Değişen annelik ve babalık. *Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4414805>
- Beckman, J.P. (1991). Comparison of mothers and fathers perceptions of the effects of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), 585-595.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (Ed.). (2021). *Özel eğitimde aile eğitimi*. Vize Akademik.
- Cin F., Aslan, M., & Arı, E. (2017). Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 19-32.
- Çağatay Deniz, M. (2011). *Ayaktan kemoterapi alan hastalar ve yakınlarında sağlıkla ilgili yaşam kalitesi [Uzmanlık tezi]*. Trakya Üniversitesi.
- Çetin Gündüz, H. (2016). *21. yüzyılda Pozitif Psikoloji'nin parçası olarak umut ve Türkiye'deki yeri*. Nobel Yayıncılık.
- Demirli Yıldız, A. (Ed.). (2016). *Pozitif psikoloji bağlamında umut*. Nobel Yayıncılık.
- Diken, H. (Ed.). (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. Pegem Akademi.
- Duran, H. (2014). *Tüketim kültürünün ailesi, medeniyet vakfı aile sempozyumu tebliğler*. Medeniyet Vakfı Yayınları.
- Eke, B. (2011). Yaşam tarzı ile gelir seviyesi arasındaki ilişki. *Sosyoloji Konferansları*, 8, 93-114.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 44, 14-19.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2018). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gallagher, S., Phillips, A.C., Oliver, C. ve Carroll, D. (2008). Predictors of psychological morbidity in parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Pediatric Psychology* 33(10), 1129-1136. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn040>
- Işıkkhan, V. (2005). *Engelli çocuğu sahip anne ve babalarda depresyon*, Şefkat Matbaacılık.
- İşcan, G. Ç., & Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğu sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2018). *Faktör analizi*. Dinamik Akademi.
- Kulbaş, E., & Özabacı, N. (2021). Pozitif psikoloji akımının zihinsel yetersizliği olan çocuğu sahip anneler örnekleminde incelenmesi. *Humanistic Perspective Dergisi*, 3(3), 677- 695. <https://doi.org/10.47793/hp.991219>
- Kurt, A., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö., & Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğu sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Klinikleri J Pediatr*, 17, 158-163.
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R., ... & Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as human strengths in parents of children with externalizing disorders: Stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 441-468. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.441.22597>
- McGoldrick, M. (1998). *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice*. Guilford Press.
- Nichols, M. (2013). *Aile terapisi: Kavramlar ve yöntemler*. Kaknüs Yayınları.
- Miller, J. F. (1985). Hope doesn't necessary spring eternal sometimes it has to be carefully mined and channeled. *American Journal of Nursing*, 85, 22 - 25.
- Olçay, S., & Saral, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü: Ankara, ISBN: 978-975-11-5495-8
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. İmaj Yayıncılık.
- Owen, M. (2006). Genes and behavior: Nature-nurture interplay explained by michael rutter, *British Journal of Psychiatry*, 189(2), 192-193. <https://doi.org/10.1192/bjp.189.2.192>
- Özabacı, N., & Erkan, Z. (2013). *Aile danışmanlığı: Kuram ve uygulamalara genel bir bakış*. Pegem Akademi.
- Özen, A., Yaşaran, Ö., & Batu, S. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 25-35. <https://doi.org/10.18037/ausbd.92732>
- Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğu sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49347/630323>
- Patterson, J.M (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246. <https://doi.org/10.1002/jclp.10019>
- Romero, M. (1989). Hope and outcome anticipation. *Doctoral Dissertations Available from Proquest*. AAI8917396.



- Sivrikaya, T., & Çiftçi Tekinarslan İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14, 17-29. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000182](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182)
- Sneyder, C.R., Rand, K.L., ve Sigmon, D.R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. *Hanbook of Positive Psychology Oxford University Press*, 257-266.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Sucuoğlu, B. (Ed). (2016). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Kök Yayıncılık.
- Tarhan, S., ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3, 1-4.
- Tozoğlu, E., & Dursun, M. (2020). *Spor bilimlerinde bilimsel araştırma süreci*. Efe Akademi Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu web sitesi (2022, Şubat 14). <https://sozluk.gov.tr/>
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Yola, İ. (2011). *The mediating roles of coping styles and perceived social support between dispositional hope and posttraumatic growth relationships among postoperative breast cancer patients: A longitudinal study [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yurtsever, Y., & Tortop, H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi uygulamaları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4 (2), 12-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38702/449425>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Parents are the people who have the most powerful influence in a child's life. Children acquire many knowledge and skills from their parents and other family members before they go to school. The birth of a disabled child is the opposite of what is expected for parents (Özen, 2014). Many parents go through the same stages when accepting their child's disability. The Stages Model ranks these stages as shock, denial, depression, guilt, shame, acceptance, and adjustment. Acceptance is a process that includes recognizing and understanding the disabled child and producing solutions to new problems (Varol, 2005).

Hope is one of the basic dynamics that gives strength to the individual to fight the problems encountered. According to a study, the hope level of people with a purpose in life is quite high (Nichols, 2013). People with purpose find solutions to the problems they face, try different methods and struggle with difficulties.

Knowing that a new child is coming to the family creates hope and excitement in parents. Parents whose children are born with a disability are faced with an unexpected situation and their life goals are deeply shaken (Diken, 2012). When parents reach the acceptance stage, their expectations about their children become realistic. They become aware of their children's abilities and competencies. They try to adapt to life with this new order. It is important to hope for the psychological well-being of the child and parents. Hope is an important positive psychology concept for the child and family to use their potential in the right direction. This research is carried out in order to enable parents to get to know their children and themselves, to use their potential in the right direction, and to decide on the psychological and social support to be received. With this research, the hope status of parents with mentally retarded children will be examined.

### Method

In this study, which was conducted to determine the hope levels of parents with mentally retarded children, a descriptive survey model was used. The sample of this study consists of 155 parents who live in Istanbul and whose children have been diagnosed with intellectual disability. Continuous Hope Scale and demographic information form were used as data collection tools in the research. The Continuous Hope Scale was developed by Sneyder et al. (1991) Adapted into Turkish by Tarhan and Bacanlı (2015). Data were analyzed using SPSS 22.0.

### Results

A significant difference was found between parents' hope levels and some variables. Accordingly, parents who share their child's care responsibilities with someone else have higher hope levels. Likewise, parents living in families where household chores are shared have higher

hope levels. According to the research data, while the hope levels of the parents who receive economic support from the state are low, the hope levels of the parents who receive social support from the state are high. Looking at the education level variable, the higher the parent's education level, the higher the hope level. According to the data, parents with high income levels also have high hope levels. It was observed that the hope levels of parents with moderate/severe disability in their children were significantly lower than the other groups. Looking at the child's age variable, parents' hope levels increase in direct proportion to the child's age.

### **Discussion/Conclusion**

Sharing the responsibility of care for the child with someone else increases the hope levels of the parents. According to Diken (2012), intellectual disability, which brings with it different responsibilities, complicates the care of the child. This situation increases the mental and physical burden of parents. The presence of someone else to share this responsibility will give the caring parent time to meet their own needs.

It was observed that the hope levels of the parents differed statistically significantly according to their status of taking responsibility in housework. In the modern family, duties and responsibilities are equally distributed to family members to the extent of their abilities. According to some studies, hope increases an individual's psychological well-being and resilience in the face of difficulties. (Sneyder, 2002; Çetin Gündüz, 2016). From this perspective, shared responsibility for housework will ease the burden of the parent, while increasing the psychological and physical well-being of the child who is cared for, together with the parent. The hope levels of parents who do not receive financial support from the state are higher than those who receive support from the state. The income level of mothers and fathers who receive economic support from the state is low and they do not have any social security. It is thought that being in need of help reduces the living standards and hope levels of parents. In a study on the quality of life and burnout levels of parents, it is stated that the emotional burnout levels of parents who receive economic support from the state are higher than those who do not receive financial support (Cin, 2017). When the research data were examined, it was observed that the hope levels of the parents who received social support from the state were higher than the parents who did not receive social support. Social support is a type of help that relaxes the parents in coping with the problems brought about by the child's disability. In a study, parents with children with disabilities stated that they made great efforts to protect their children from negativities, but social support and services were insufficient. Families need guidance on education and rehabilitation services for their children and themselves (Altuğ Özsoy et al., 2006).

Looking at the education level variable, the higher the parent's education level, the higher the hope level. According to Çağatay Deniz (2011) the quality of life of individuals increases as the

years of education increase. Parents' hope levels differ statistically according to their financial situation. Hope levels of parents with high financial income are significantly higher than parents with medium and low income levels. Every family needs financial income to meet their vital needs. A high level of income makes it easier for parents to meet their physical, social and psychological needs. The needs of the disabled child in support areas such as medical, education and transportation are met in a shorter time, and the comfort zone of both the child and the parent expands.

The hope levels of parents whose child has moderate/severe disability are lower than those whose child has autism spectrum disorder, mild intellectual disability and other disabilities. When we look at the related studies in the literature, the problem-solving skills and social relations of parents with children with Down syndrome and autism spectrum disorder are higher than those of parents with children with physical disabilities (Arslan Aydın, 2016). It is thought that the reason for this is that the physically disabled child is completely dependent on the parent to meet his needs.

According to the research data, the hope levels of the parents increase in direct proportion with the age of the child. According to the Stages Model, parents pass through these stages and reach the stage of accepting the child and his inadequacy.

Over time, parents, who start to produce solutions to the problems and behavior problems arising from the child's disability, develop strategies to cope with inadequacy (Özen, 2014). Individuals with a high level of hope have a life purpose. They produce different solutions to cope with the difficulties encountered. A high level of hope is thought to help parents of children with disabilities live meaningful and purposeful lives.

# Bibliyoterapi Konusunda Türkiye’de Yayınlanan Tezlerin Çeşitli Değişkenler ve Terapötik Kullanım Açısından İncelenmesi

Investigation of Theses Published in Turkey on Bibliotherapy in Terms of Various Variables and Therapeutic Use

Asiye DURSUN<sup>[1]</sup>

Başvuru Tarihi: 29 Nisan 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 23 Haziran 2022

Bireylerin iyilik halini sürdürmelerini, karşılaştıkları problemler veya zorlayıcı yaşam olayları ile baş etmelerini kitaplarla ya da uygun metinlerle destekleme yöntemi bibliyoterapi olarak adlandırılmaktadır. Hem ruh sağlığı uzmanlarının hem de eğitimcilerin farklı amaçlara ulaşmada faydalandıkları bu yöntem ulaşılabilirlik ve pratiklik açısından da oldukça önemlidir. Bu çalışmada Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yayınlanan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve etkililiği incelenen deneysel çalışmaların ayrıntılı sunulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda veri toplama sürecinde 2022 yılı Mart ayında Yök Tez Merkezinden ulaşılan 18 lisansüstü tez farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bibliyoterapinin terapötik amaçla deneysel desende planlandığı 11 tez ise ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Araştırma sonucunda bibliyoterapinin çocukluktan ileri yetişkinliğe çok geniş bir örnekleme, genellikle psikoloji ile eğitim-öğretim alanında çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca etkililik açısından incelenen tezlerde kullanılan bibliyoterapi yönteminin ana baba çatışması, mükemmeliyetçilik, kişiler arası sorun çözme, empati, depresyon ve mutluluk, özgüven, sosyal duygusal öğrenme becerileri, benlik algısı, problem çözme, algılanan stres, dini başa çıkma ve Allah tasavvuru bağımsız değişkenleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bibliyoterapinin faydaları doğrultusunda yaygınlaştırma çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** bibliyoterapi, bibliyoterapinin terapötik kullanımı, bibliyoterapi araştırmaları.

Received Date: 29 April 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 23 June 2022

The method of supporting individuals to maintain their well-being and to cope with the problems or challenging life events with books or appropriate texts is called bibliotherapy. This method, which is used by both mental health professionals and educators to achieve different goals, is also very important in terms of accessibility. In this study, it is aimed to examine the postgraduate theses published in Turkey on bibliotherapy in terms of different variables and to present the studies used for therapeutic purposes in detail. In this context, after the data collection process, 18 graduate theses reached from YÖK Thesis Center in March 2022 were examined in terms of different variables. Eleven theses of bibliotherapy, which were planned in experimental design for therapeutic purposes, were presented in detail. As a result of the research, it was seen that bibliotherapy was studied with a very large sample from childhood to advanced adulthood, generally in the field of psychology and education. In addition, it has been found that the bibliotherapy method used in the theses examined in terms of effectiveness has a significant effect on the independent variables of parental conflict, perfectionism, interpersonal problem solving, empathy, depression and happiness, self-confidence, social emotional learning skills, self-perception, problem solving, perceived stress, religious coping and god imagination. As a result of the research, it can be recommended to carry out dissemination studies in line with the benefits of bibliotherapy.

**Keywords:** bibliotherapy, therapeutic use of bibliotherapy, bibliotherapy research.

Atıf  
Cite

Dursun, A. (2022). Bibliyoterapi konusunda Türkiye’de yayınlanan tezlerin çeşitli değişkenler ve terapötik kullanım açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 373-390. <https://doi.org/10.47793/hp.1110803>

<sup>[1]</sup> Dr. | Millî Eğitim Bakanlığı | Eskişehir | Türkiye | ORCID: 0000-0002-4033-0034 | asiyedursun26@hotmail.com

## GİRİŞ

**M**ilattan önce 2000’li yıllara dayanan bibliyoterapinin terapötik kullanımına ilk vurgu Yunan tarihçisi Siculus tarafından II. Ramses’in yaptırdığı kütüphanenin girişinde “İnsan ruhunun iyileştiği yer” yazdığını ifade etmesi ile yapılmıştır (Bate ve Schuman, 2016). Bireylerin, iyilik halini artırma ya da yaşadıkları kişisel problemlerin çözümüne yardımcı olma amacıyla ihtiyaca uygun şekilde seçilen metnin kullanımına dayanan bibliyoterapi tanımı (McCullins, 2012), kitap ruhun gıdasıdır, sözünü vurgular niteliktedir. Bibliyoterapi yerine okuma yoluyla sağaltım ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir (Yeşilyaprak, 2008). Öner (2007), de benzer şekilde bireylerin, temel ihtiyaçları bağlamında doyum sağlama ve uyum ile ilgili duygusal sorunlarını fark etmesi ve iyilik halini artırması sürecinde kitaplardan faydalanmayı bibliyoterapi şeklinde ifade etmektedir. Metin ile okurun iç dünyası ya da kişiliği arasındaki dinamik ilişki süreci olarak tanımlanan bibliyoterapi akla danışma sürecinde danışan ve danışman arasındaki ilişkiyi getirmektedir. Bu bağlamda metin ve danışan arasındaki ilişki, bir psikolojik danışman denetiminde oluşturulduğunda, danışanın mevcut problemi ile yüz yüze gelerek iç gözü kazanması kolaylaşabilir (Philpot, 1997). Bu açıdan bibliyoterapi, bireyin, kitapların rehberliğinde terapötik sonuçlara ulaşması olarak ifade edilebilir (Katz ve Watt, 1992). Bu tanımlar bibliyoterapinin farklı alanlarda kullanımının yanı sıra ruh sağlığı alanında kullanımının önemini vurgular niteliktedir. Bununla birlikte bibliyoterapinin terapötik kullanımında kullanılacağı amaca göre farklı adlandırıldığı da görülmektedir. Psikolojik danışman, danışma sürecinde kitaplardan yararlanarak danışanın amacına ulaşmasını istiyorsa “bibliocounseling”, grup sürecinde rehberlik amacı ile kullanıyorsa “biblioguidance” kullanarak çalışmalarını planlayabilir (Öner, 2007). Bibliyoterapinin terapötik kullanımında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta bibliyoterapinin aşamalarını bilmek ve sürecin somutlaşmasını sağlamaktır. Bu bağlamda bibliyoterapi sürecini dört aşamada ele alan Jones (2006) şu şekilde isimlendirmiştir; metindeki karakter ve olaylarla kendi yaşantısı değerlendirmesi, özdeşim kurma aşaması; kendi yaşantısını başkasında görme, yansıtma aşaması, metindeki olayları yaşıyormuş gibi düşünme yoluyla olumsuz duygulardan arınma ve rahatlama, katarsis aşamasını, duruma dair kendi yaşantısındaki bağlantıyı kurma ve farkındalık oluşturma ise içgörü kazanma aşamasını oluşturmaktadır. Öner ve Yeşilyaprak (2006) ise bu süreci üç evrede ele almaktadır. İlk evreyi okuyucunun metindeki durumu ve problemi anlayarak kendi sorunuyla ilişkisini kavradığı özdeşim oluşturmaktadır. Özdeşimin ardından ikinci evrede, bireyin kendi problemi ile ilişkisini fark ettiği yansıtma aşamasının olması beklenmektedir. Psikolojik danışman, bu evrede danışanın problemi kavraması ve kendi sorununu ifade edebilmesi konusunda onu desteklemelidir. İkinci evrede danışan duruma özdeşim kurduğunda metindeki kahramanın ve kendi yaşantılarının arkasında yatanı ve duyguları fark ettiğinde bir rahatlama yaşar. Bibliyoterapiyi diğer okumalardan farklı kılan ve süreci terapötik hale getiren de bu noktadır. Bu aşamada, danışanın duygularının doğru biçimde

anlaşılması, yansıtılması ve uygun şekilde kendisini ifade etmesi konusunda cesaretlendirilmesi oldukça önemlidir. Son evre de ise, danışanın problemine ve kendine dair içgörü kazanabilmesi, bütünlük oluşturabilmesi gerekmektedir. Danışan, son evrede bir önceki evrede elde ettiği içgörünün gücü ile kendi problemine dair çözüm yolları üretebilmeye başlar. İki araştırmada da evreler birbiri ile benzer özellikler taşımaktadır. Özdeşim ile başlayan sürecin içgörü ile devam etmesi ve danışanın kendi sorununu çözecek duruma gelmesi sürecin terapötik bir etki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu süreçte önemli olan konulardan bir diğeri ise süreçte kullanılacak metnin seçimidir. Metnin, bireyin/grubun gelişim, ilgi, okuma ile anlama/algılama düzeyine ve süreçte ele alınan amaca uygun olacak biçimde seçilmesi gerekmektedir (Öncü, 2012). Bireylerin ihtiyaçlarını, istek ve problemlerini fark edip alternatif çözüm yolları oluşturmalarına destek olacak uygun materyaller seçildikten sonra bibliyoterapi, terapötik amaçlar için kullanılan destekleyici bir psikoterapi yöntemi haline gelmektedir (Sturn, 2003).

Bibliyoterapinin terapötik etkisini ele alan bir araştırma, hikayelerin ayna görevi gördüğünü ve okuyucunun kendi psikolojik durumundan, bakış açısından parçalar bulabildiğini, hikayelerin rol model olabildiğini, kişisel ve sosyal gelişim, özgüven ile alternatif düşünce geliştirme üzerinde destekleyici olduğunu, önyargıları ve düşünme hatalarını azaltan bir yanı olduğunu vurgulamaktadır (Tarhan, 2017). Bununla birlikte yaşam dönemleri içinde zorlayıcı bir olay olan kayıp ve yas süreci ile çalışılırken bibliyoterapinin iyileştirici etkisi olduğu ifade edilmektedir (Briggs ve Perhsson, 2008). Ayrıca bibliyoterapi kullanımının depresyon ya da anksiyete semptomları veya kanser teşhisi ile başa çıkmakta güçlük çeken hastalar için yararlı olduğu görülmektedir (Peterkin ve Grewal, 2017). Kaygı, cinsel işlev bozukluğu, kilo kaybı, dürtü kontrolü, çalışma sorunları gibi problemlerle (Marrs, 1995), depresyon (Gualano vd., 2017) ve travma sonrası stres bozukluğu (Glavin ve Montgomery, 2017) ile çalışılırken bibliyoterapinin faydalı olduğu ifade edilmektedir .

Ruh sağlığını olumsuz etkileyebilecek farklı semptomları azaltma, bireyin baş etme becerileri ile iyilik halini destekleme konusunda son derece önemli olan ve özellikle iyileştirici etkisine vurgu yapılan bibliyoterapinin terapötik/iyileştirici etkisinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Öncü, 2012). Ayrıca bibliyoterapi tekniğinin hem yaşlılarla (Cho ve Chang, 2010) ve yetişkinlerle (Bulut, 2010) hem de normal gelişim gösteren ya da üstün zekâli/yetenekli çocuk ve ergenlerle rahatlıkla uygulanabilecek ve sağladığı yararlar açısından daha fazla önem verilmesi gereken bir teknik olduğu belirtilmektedir (Leana-Taşçılar, 2017). Bu açıdan tekniğin farklı değişkenler için çok geniş bir örneklemde kullanılabildiği söylenebilir. Bununla birlikte son yıllarda Türkiye’de yayınlanan lisansüstü tezlerde bibliyoterapinin etkililiğini ele alan araştırmalar dikkat çekmektedir. Fakat çalışmaların bir arada ele alınıp geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiği derleme, metaanaliz gibi çalışmalara rastlanmamıştır. Yurt

dışında ise bibliyoterapi konusunda sistematik derleme (Fanner ve Urquhart, 2008; Montgomery ve Maunders, 2015; Gualano vd., 2017), metaanaliz (Marrs, 1995), sistematik derleme ve metaanaliz çalışmalarının (van Lankveld vd., 2021) yapıldığı görülmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında bibliyoterapi konusunda Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların ve terapötik kullanımının ne durumda olduğu sorusu akla gelmektedir. Bu amaçla bu çalışmada Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yayınlanan tezlerin yayın yılı, yayın türü, yayın alanı, örneklem/araştırma grubu, araştırma deseni, araştırma konusu gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi, tekniğin etkililiği incelenen tezlerin ise ayrıntılı olarak sunulması amaçlanmaktadır. Nitekim bu çalışmanın ulusal açıdan yürütülen lisans üstü çalışmaların genel durumu hakkında bir yol haritası oluşturmak ve ruh sağlığı açısından terapötik kullanımı irdelenmek konusunda katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca terapötik boyutta gerçekleştirilen araştırmalarının ayrıntılı değerlendirilmesi bibliyoterapinin kullanım alanları ve ruh sağlığı uzmanları ile eğitimcilerle ilgili değişkenlerle çalışırken yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yapılan tezlerin farklı değişkenler açısından ele alındığı, deneysel desende etkililiğinin incelendiği araştırmaların içeriğinin ayrıntılı olarak sunulduğu bu araştırma, betimsel model ile şekillendirilmiştir. Ayrıca bu araştırma, bibliyoterapi konusunda hazırlanan tezleri ve özelinde bibliyoterapiye dayalı gerçekleştirilen grup müdahalelerini terapötik etkililiğini incelemeyi amaçlayan bir gözden geçirmedir. Bu süreçte belgelerin içeriğini sistematik biçimde analiz etmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır (Kıral, 2020).

### Seçim Kriterleri

Yök tez merkezinin arama kısmına “bibliyoterapi”, “okuma ile iyileşme” anahtar kelimeleri yazılmış 2002 ve 2021 yılları arasında farklı alanlarda yayınlanan 18 teze ulaşılmıştır. Tezlerin ulaşılabilirliği ve uygunluğu kontrol edilerek elde edilen tüm tezler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada iki farklı seçim kriteri bulunmaktadır. İlk aşamada bibliyoterapi alanında yayınlanan 18 tez farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise bibliyoterapinin etkililiğinin incelendiği deneysel tezler seçilmiş, diğer alanlarda ele alınan tezler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bir diğer kriter ise Türkiye’de yayınlanan tezlerin araştırmaya dahil edilmesidir. Çünkü yurtdışı çalışmalar incelendiğinde bibliyoterapi konusunda sistematik derleme (Fanner ve Urquhart, 2008; Montgomery ve Maunders, 2015; Gualano vd., 2017), metaanaliz (Marrs, 1995), sistematik derleme ve metaanaliz çalışmalarının (van Lankveld vd., 2021) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya sadece lisansüstü çalışmaların dahil edilmiştir.



Bu kriter için iki kriter bulunmaktadır. İlk olarak Türkiye’de bibliyoterapi alanında yapılan çalışmaların mevcut durumuna dair bilgi sunmak amaçlanmıştır. Ulusal kaynaklar incelendiğinde ise makale türünde olan kaynakların bir çoğunun tezlerin makaleye dönüşmüş hali ya da terapötik etkiden ziyade edebi açıdan derlenen çalışmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sadece Türkiye’de gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesine karar verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışma grubunu oluşturan ve Yök tez merkezinde 2002-2021 yılları arasında yayınlanan 18 tez 2022 yılı Mart ayı içerisinde orijinalliği ve araştırmaya uygunluğu açısından kontrol edilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Farklı değişkenler açısından incelenen 18 tez ardından bu tezler terapötik kullanım açısından değerlendirilmiş ve kritere uyan 11 tez belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Tezlerin içeriğini sistematik olarak analiz etmek için doküman analizi (Kıral, 2020), farklı değişkenlere göre dağılımları için ise frekans analizi kullanılmıştır. Yök tez merkezinde 2002-2021 yılları arasında yapılan 18 tez orijinalliği açısından ve araştırmaya uygunluğu açısından kontrol edilerek analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur. Tarama sonucunda ulaşılan 18 tezin özeti, yayın yılı, tez türü (yüksek lisans, doktora), örneklem (ilkokul-ortaokul- ergen- ebeveyn- öğretmen vb.), araştırma alanı (eğitim öğretim, psikoloji, din vb.), çalışmanın konusu ve değişkenler (psikolojik değişkenler ve diğer değişkenler) Microsoft Office Excel programına işlenmiştir. 18 tez belirtilen değişkenler açısından incelenmiş ve psikolojik değişkenlere yönelik gerçekleştirilen 11 tez ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu tezler ise, araştırma grubu, araştırma deseni, uygulanan müdahaleler, bibliyoterapinin kullanılışı, analiz ve sonuç başlıklarında incelenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin etik kurallar ışığında ilerletilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmada ele alınan kaynaklar ayrıntılı şekilde ele alınmış araştırma verileri objektif bir şekilde raporlanarak alan uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır (Creswell, 2007). Alan uzmanı ve bibliyoterapi ile ilgilenen başka bir araştırmacı oluşturulan tabloları, kaynak tezler bağlamında inceleyerek görüş belirtmiştir. Uzman görüşü bağlamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### **Etik Onay**

Araştırma etik kurul iznine ihtiyaç duymadığı için etik kurul izni alınmamıştır. Fakat araştırma süreci ve yazım aşamasında etik ilkeler dikkate alınmıştır.

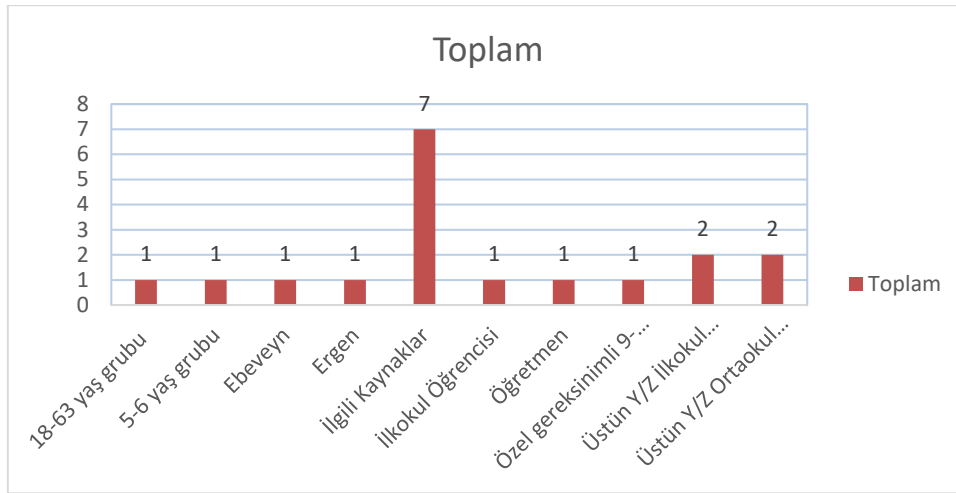
## **BULGULAR**

Araştırmada öncelikle 2002 ve 2021 yılları arasında bibliyoterapi alanında yayınlanan 18 lisansüstü tez, yayın yılı, tezin türü, tezin alanı, tezin örnekleme, tezin deseni, araştırma konusu ve terapötik/psikolojik değişkenlerle ilgili olup olmadığı açısından incelenmiştir. Ardından

bibliyoterapinin terapötik kullanımını incelemek amacıyla 11 tez ayrıntılı olarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde; 2002 ve 2021 yılları arasında gerçekleştirildiği, yıllara göre incelendiğinde 2019 yılında altı, 2021 yılında ise üç tez yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca bibliyoterapi alanında yapılan tezlerin yüksek lisans ve doktora türünde gerçekleştirildiği, tıpta uzmanlık türünde kullanılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte tezlerden 13'ü yüksek lisans, beşi ise doktora türünde hazırlanmıştır. Hazırlanan tezlerin en çok eğitim ve öğretim sonra sırası ile psikoloji, din ile bilgi ve belge yönetimi alanında hazırlandığı görülmektedir. Grafik 1'de ise incelenen tezlerin örneklemini sunulmaktadır.

### Grafik 1

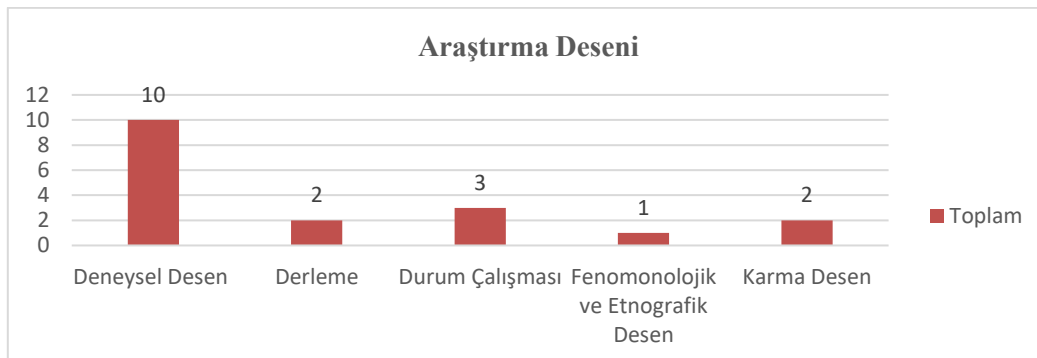
*Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin örneklemini/araştırma grubuna göre dağılımları*



Grafik 1 incelendiğinde bibliyoterapi alanında yapılan tezlerin örneklem/araştırma grubunu en çok ilgili kaynaklar sonra üstün zekalı ya da yetenekli ilk ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. 5-6 yaş grubu çocuklar, ilkokul öğrencileri, ergenler, ebeveynler, öğretmenler, özel gereksinime sahip 9-12 yaş grubu öğrenciler ve 18-63 yaş arası kadınlar örneklem/araştırma grubunu oluşturmaktadır. Bu açıdan bibliyoterapinin alanının oldukça geniş olduğu söylenebilir. Grafik 2'de ise incelenen tezlerin deseni sunulmaktadır.

### Grafik 2

*Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin desenine göre dağılımları*



Grafik 2 incelendiğinde bibliyoterapi alanında yapılan tezlerin en çok deneysel desende daha sonra sırasıyla durum çalışması, derleme, karma desen ve fenomenolojik ve etnografik desende şekillendirildiği görülmektedir. Bu açıdan bibliyoterapinin etkililiğinin incelendiği çalışmalarının sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. Tablo 1’de ise incelenen tezlerin araştırma konusu sunulmaktadır.

**Tablo 1**

*Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları*

Tezin konusu	Sayı
Aile Çatışmalarında Bibliyoterapi	1
Manevi Danışmanlıkta Bibliyoterapi	1
Mükemmeliyetçilikte Bibliyoterapi	1
İyileşmek İçin Bibliyoterapi	1
100 Temel Eser Listesinde Bibliyoterapi	1
Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerinde Bibliyoterapi	1
Mesnevi’de Bibliyoterapi	1
Empati Gelişiminde Bibliyoterapi	1
Okumaya Tutum ve Problem Çözme için Bibliyoterapi	1
5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bibliyoterapi	1
Ebeveynlik Uygulamaları ve Bibliyoterapi	1
Benlik Algısı ve Eleştirel Okuma İçin Bibliyoterapi	1
Din Eğitiminde Bibliyoterapi	1
Orhan Pamuk’un Eserlerinde Bibliyoterapi	1
Özgüven ve Kişiler Arası Problem Çözmede Bibliyoterapi	1
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinde Bibliyoterapi	1
Depresyon ve Mutluluk Düzeyinde Bibliyoterapi	1
Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tablo 1 incelendiğinde bibliyoterapi alanında yapılan tezlerin konusunun oldukça çeşitli olduğu kaynak incelemelerinin yanı sıra farklı değişkenler üzerinde etkilerinin sınırdığı görülmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında psikolojik değişkenlerle deneysel desende planlanan ve bibliyoterapiyi terapötik bağlamda ele alan tezler incelendiğinde 11 tez olduğu görülmektedir. Tablo 2’de kriterlere uygun 11 tezin ayrıntılı incelenmesi sunulmaktadır.

**Tablo 2**  
Terapötik kullanım açısından incelenen lisansüstü tezlerin özellikleri

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Bibliyoterapinin Kullanılışı	Analiz ve Sonuç
Bilge Yılmaz 2002 Gazi Üniversitesi Yüksek lisans Psikoloji	Ergenler Deney:12 Kontrol:12	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Ana baba çatışmasına yönelik 10 hafta ve oturumların 90 dakika sürdüğü bibliyoterapi programı	Eve geç gelme, aileye yalan söyleme, hayatından memnuniyetsizlik, konuşmaların kavgaya dönmesi, aşırı para harcama, yalanların ortaya çıkması, amaçlarının doğruluğu ve yanlış anlaşılmalarda konusunda metinler.	Parametrik testler. Bibliyoterapi uygulaması yapılan deney grubundaki ergenlerin hem anne hem de babaları ile yaşadıkları çatışma düzeyinin anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür.
Fatma Zeynep Belen 2014 Ankara Üniversitesi Doktora Din	18-63 yaş grubu kadınlar Deney:24 Kontrol:24	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Algılanan stres, dini başa çıkma ve Allah tasavvuruna yönelik 12 hafta ve oturumların 90 dakika sürdüğü manevi metinlerle yapılandırılmış bibliyoterapi programı	Hayatın anlamı, varoluş, sabır ve teslimiyet kendini bilme, Allah tasavvuru, niyet, tövbe, bela ve imtihan, hayır ve şer, Hz. Yunus kıssası ve öfke yönetimi, kulluk bilinci ve toplumsal bilinç konusunda metin ve kıssalar.	Parametrik ve parametrik olmayan testler. Program sonrasında deney grubunun algılanan stres ve olumsuz dini başa çıkma ve tasavvur düzeyi azalırken olumlu dini başa çıkma ve tasavvur düzeyi artmıştır.
Betül İlter 2015 FSM Vakıf Üniversitesi Yüksek lisans Psikoloji	Üstün yetenekli ilkökul öğrencisi Deney:7 Kontrol:7	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Mükemmeliyetçiliğine yönelik 7 hafta ve 80-90 dakika devam ettiği bibliyoterapi temelli eğitim programı	Başarısızlık korkusu, hata yapma korkusu, düzen ve disiplinin artı ve eksileri, aile beklentisi ve hissedilen baskı ve olumsuz yansımaları, hatanın öğretici yanı, Mükemmel performans" için aşırı çaba göstermenin olumsuz sonuçları ile ilgili metinler.	Parametrik olmayan testler. Program sonunda deney grubunun mükemmeliyetçilik alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, kişisel standartlar, davranışlardan düzen ve şüphe boyutlarını anlamlı şekilde azalmıştır.
Gülberk Benan Özan 2017 İstanbul Ticaret Üniversitesi Yüksek lisans Eğitim ve öğretim	DEHB ve özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 9-12 yaş grubu Deney:11 Kontrol:11	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Kişilerarası sorun çözmeye yönelik 8 hafta ve 90- 100 dakika devam eden bibliyoterapi temelli eğitim programı	Farklılıklar, duygular, empati, alternatif çözümler ve özdenetim, düşünme stratejileri, yapıcı çözümler ve değerlendirme ile işbirliği konusunda farklı metinler.	Parametrik olmayan testler. Program sonunda deney grubunun kişisel sorun çözme becerilerinin tüm alt boyutlarında anlamlı şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
Tunç Kurt 2018 Bahçeşehir Üniversitesi Yüksek lisans Eğitim ve öğretim	ÜY/ÜZ ilkökul öğrencisi Deney:9 Kontrol:8	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Empati geliştirmeye yönelik 8 hafta ve 40 dakika devam eden bibliyoterapi programı	Öfke, dışlanma, akran zorbalığı, oyun bozma, paylaşma, dayanışma, iş birliği, mutluluk, üzüntü, yalnızlık, korku, kaygı, şaşırma, rahatlatma ile ilgili 9 kitap kullanılmıştır.	Parametrik olmayan testler. Program sonunda deney grubunun her iki ölçek sonucunda da empati düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Bibliyoterapinin Kullanılışı	Analiz ve Sonuç
Hüseyin Taş 2019 Sakarya Üniversitesi Doktora Eğitim ve öğretim	ÜY/ÜZ ortaokul öğrencisi Deney:9 Kontrol:8	Karma desen: ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel model, gözlem, görüşme, doküman analizi	Problem çözme becerisine yönelik 10 hafta ve 80- 90 dakika devam eden bibliyoterapi eğitim programı	Problem çözme becerisi temelinde araştırmacının kriterlerini büyük ölçüde taşıyan Elif ŞAFAK'ın "Sakız Sardunya" isimli kitabı programda kullanılmıştır.	Parametrik olmayan testler ve içerik analizi. Program sonucunda deney grubunun problem çözme beceri düzeylerinde anlamli şekilde artış olduğu görülmektedir.
Selda Acar Arıcan 2019 Bahçeşehir Üniversitesi Yüksek lisans Eğitim ve öğretim	Ebeveynler Deney:9 Kontrol:8	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Ebeveynlerin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına yönelik 8 hafta ve 90 dakika devam eden bibliyoterapi temelli aile eğitim programı	Stres, kaygı, korku, mükemmeliyetçilik, başarı ve motivasyon, sorumluluk, problem çözme ve çatışma yönetimi, işlevsel, tutarsız, tepkisel ve iletişime açık ebeveyn tutumları ile ilgili farklı kitaplar.	Parametrik olmayan testler. Program sonunda deney grubunun ebeveyn farkındalığının stres- çatışma, mükemmeliyetçilik ve motivasyon- başarı alt boyutlarında anlamli şekilde değiştiği, ebeveynlik uygulamalarında ise farklılık olmadığı görülmüştür.
Güliz Şahin 2019 İstanbul Üniversitesi Doktora Eğitim ve öğretim	İlkokul öğrencisi Deney:10 Kontrol:7	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Benlik algısına yönelik 8 hafta ve 80 dakika süren bibliyoterapiye dayalı okuma programı	Ölüm ve kayıp olgusu ile baş etme, değişimi kabullenme, kendine ve fikrine güvenme, paylaşılan fikre saygı duyma, öfke kontrolü, sabır, akran zorbalığı, iş birliği, sorumluluk, özgüven, kendini keşfetme, sebat, umutlu olma ile ilgili farklı kitaplar.	Parametrik ve parametrik olmayan testler. Uygulanan program sonrasında deney grubunun genel öz saygı, sosyal öz saygı ve akademik öz saygı düzeylerinin anlamli şekilde arttığı ev- aile özsaygısı boyutunda farklılık olmadığı görülmüştür.
Feyza Nur Uyar 2020 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yüksek lisans Eğitim ve öğretim	5-6 yaş grubu çocuklar Deney:20 Kontrol:20	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	Özgüven ve kişisel problem çözme becerisine yönelik 13 hafta ve 60- 70 dakika süren Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı	Paylaşma, hatayı kabul ve telafi etme, potansiyelini keşfetme, arkadaşlar ile oyun oynama, çevreyi zorlayıcı davranışlar, kardeş kıskançlığı, zor duygular, yalan, davranışın sorumluluğunu alma, iş birliği ve fedakârlığa yönelik metinler.	Parametrik testler. Program sonunda deney grubunun kişiler arası problem çözme becerileri anlamli şekilde artarken özgüven düzeylerinde farklılaşma bulunmamaktadır.
Kübra Yiğit Tekel 2021 Biruni Üniversitesi Yüksek lisans Eğitim ve öğretim	ÜY/ÜZ ortaokul öğrencisi Deney:12 Kontrol:12	2x2'lik (deney/ kontrol x ön-test/ son-test) gerçek deneysel desen	SDÖ becerilerine yönelik 8 hafta ve 120 dakika devam eden bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı	Duygularla baş etme, problem çözme, stresle baş etme ve kendilik değerini artıran becerine dair 7 farklı kitap kullanılmıştır.	Parametrik olmayan testler. Program sonunda deney grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri iletişim, stresle baş etme, kendilik değeri ve problem çözme alt boyutlarının anlamli şekilde arttığı görülmektedir.

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Bibliyoterapinin Kullanılışı	Analiz ve Sonuç
Zafer Korkmaz 2021 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Doktora Eğitim ve Öğretim Psikolojisi	Öğretmenler Deney 1:16 Deney 2: 15	2x3'lük split-plot (deney/ deney1 x ön-test/ son-test/ izleme testi) karışık desen	Depresyon ve mutluluğa dair 8 hafta ve 90 dakika devam eden bibliyoterapi temelli psikoeğitim programı	Kendini değerlendirme, alternatif çözüm yolları bulma, kalıp davranışlarını ve yaşamın anlamını fark etme, yaşam motivasyonuna yönelik kaynaklar, kendini objektif olarak değerlendirme, dair iç görü kazanma, mutluluk ile ilgili seçilen kitaplar.	Parametrik testler. Program sonunda deney 2 grubunun depresyon düzeyleri azaldığı ve mutluluk düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde bibliyoterapinin farklı değişkenler üzerindeki iyileştirici/terapötik etkisini ele alan tezlerin detaylı sunulduğu görülmektedir. Tezlerin sekiz tanesi yüksek lisans, üç tanesi doktora düzeyinde gerçekleştirilen tezlerden 10 tanesi deneysel desende bir tanesi karma desende dizayn edilmiştir. Tezler, konuları kapsamında araştırmancının bağımlı değişkenini, çalışma grubunda artırma ya da azaltma yolu ile terapötik etkiyi incelemektedir. Ana baba çatışması, mükemmeliyetçilik, kişiler arası sorun çözme, empati, depresyon ve mutluluk, özgüven, sosyal duygusal öğrenme becerileri, benlik algısı, problem çözme, algılanan stres, dini başa çıkma ve Allah tasavvuru değişkenlerine yönelik bibliyoterapi temelli terapötik müdahalelerin yapıldığı ve konu ile ilgili tabloda bibliyoterapi uygulamasının etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Araştırmalarda normallik dağılım kriterine göre hem parametrik hem de parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda incelenen 11 tezin bağımsız değişkeni olan bibliyoterapi temelli programların araştırmancının bağımlı değişkeni üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2002 ve 2021 yılları arasında bibliyoterapi konusunda yayınlanan tez sayısının sadece 18 olması ve tıpta uzmanlık konusunda çalışma olmaması dikkat çekmektedir. Bibliyoterapinin gelişim süreci incelendiğinde ruh sağlığı uzmanları, kütüphaneciler, hemşireler ve eğitimciler tarafından farklı amaç ve işlevlerde kullanıldığı görülmektedir (Jones, 2006). İfade edilen mesleklerde bibliyoterapinin sayısız faydaları olmasına rağmen tıp alanında yapılan bir tez olmaması dikkat çekicidir. Nitekim bibliyoterapi kullanımının depresyon ya da anksiyete semptomları veya kanser süreci ve (Peterkin ve Grewal, 2017), kaygı, cinsel işlev bozukluğu, kilo kaybı, dürtü kontrolü, çalışma sorunları gibi problemlerle (Marrs, 1995) ve travma sonrası stres bozukluğu (Glavin ve Montgomery, 2017) ile baş etmede etkili olduğu düşünüldüğünde Türkiye’de bu alandaki faydalı uygulamanın eksik kaldığı söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen 18 tezin en çok eğitim ve öğretim ile psikoloji alanında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum akla bibliyoterapinin gelişimsel ve klinik amaçla kullanılan iki türünü getirmektedir. Klinik olan kısım ruh sağlığı uzmanlarınca ilgili soruna yönelik gerçekleştirilirken gelişimsel olarak kullanılan bibliyoterapi ise normal gelişim sürecinde ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemleri önleyebilmek veya etkili baş etme becerilerini artırmak için uzmanlar ve eğitimciler tarafından kullanılabilir (Rizza, 1997). Benzer şekilde bibliyoterapinin yaşanan problemleri belirleme, sosyal ve duygusal problemlerde önleme, gelecekte karşılaşılabilecek olası problemler hakkında bilgilendirme amacıyla kullanılması (Bulut, 2010) eğitim ve ruh sağlığı çalışmaları için uygun bir teknik olmasını sağlamaktadır. İncelenen tezlerdeki örneklem ele alındığında ise farklı yaş gruplarında ve gelişim dönemlerinde bibliyoterapi yöntemi ile çalışıldığı görülmektedir. Son zamanlarda bibliyoterapinin uygulama alanının geliştiği (Semerci, 2018), çocuklarda, ergenlerde,

yetişkin ve yaşlılarda birçok sorunun tedavisinde başarı ile kullanılan etkililiği kanıtlanmış bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Bulut, 2010). Benzer şekilde sosyal gruplarda, grup terapilerinde, hastane ve hapisane gibi farklı zorlayıcı yaşam olayları ile karşı karşıya kalma durumunda, tüm gelişim dönemlerindeki bireyler için faydalı bir yöntem olarak kabul edilen bibliyoterapi, (Pardeck, 1994) üstün yetenekli/zekalı çocuklarda da kullanılabilir pratik bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Leana-Taşçılar, 2012).

Araştırmada deneysel desende bibliyoterapinin etkililiğini inceleyen tezler ayrıntılı şekilde incelendiğinde, bibliyoterapi temelli terapötik müdahalelerin, ana baba çatışması (Yılmaz, 2002), algılanan stres, dini başa çıkma ve Allah tasavvuru (Belen, 2014), mükemmeliyetçilik (İlter, 2015), empati (Kurt, 2018), benlik algısı (Şahin, 2019), problem çözme becerisi (Taş, 2019), ebeveyn farkındalığı (Acar-Arıcan, 2019), özgüven (Uyar, 2020) ve kişiler arası sorun çözme (Özan, 2017; Uyar, 2020), depresyon ve mutluluk (Korkmaz, 2021), özgüven, sosyal duygusal öğrenme becerileri (Yiğit-Tekel, 2021) üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bibliyoterapi çalışmalarının metaanalizinin yapıldığı bir başka çalışmada bibliyoterapi uygulamasının başka terapi uygulamaları kadar etkili olduğu, uygulamalar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Marrs, 1995). Bibliyoterapinin psikolojik danışma sürecinde danışanın iyileşmesinde de etkili olduğu ifade edilmektedir (Campbell ve Smith, 2003). Çünkü birey metin ile yaşantısı arasında bağ kurduğunda yalnız olmadığına, baş edilmesi gereken olaylar olabileceğine dair farkındalık kazanabilir, yaşamında travmatik olaylarla ve zorlayıcı duygularla karşılaşmanın olası olduğunu anlayan birey kendini daha güçlü ve umutlu hissedebilir (Öncü, 2012). Bibliyoterapi bir yandan bireyin dışsal bakış açısı kazanarak benzer problemleri başkalarının yaşadığını keşfetmesini, diğer yandan ise içsel bakış açısıyla yaşantısını değerlendirmesini sağlayarak farkındalık kazanmasını ve harekete geçmesini sağlamaktadır (Özdengül, 2005). Bibliyoterapinin, bireyin benlik algısı, özsaygı, empati ve problem çözme (Stamps, 2003) ile gelişim ve büyüme (Pardeck, 1994) düzeyini artırmada; içselleştirme ile dışsallaştırma problemlerini (Montgomery ve Manders, 2015), depresyon (Bal, 2018), kayıp ve yas (Briggs ve Perhsson, 2008) düzeyini azaltma konusunda etkili olması da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar ışığında bibliyoterapinin hem gelişimsel hem de klinik olarak çok farklı değişkenle çalışıldığı ve her yaşta bireyle uygulanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar düşünüldüğünde, Türkiye’de bibliyoterapi alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yayınlanan lisansüstü tezleri inceleyen bu araştırma bulguları, tekniğin çok geniş bir örnekleme ve çeşitli değişkenlerle hem iyileştirici hem de gelişimsel açıdan kullanılabilirliği sonucuna ulaşılması, çalışmaların ise yeterli düzeyde olmadığına anlaşıldığından önemlidir. Bununla



birlikte araştırmanın birtakım sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma sadece lisansüstü alanda yayınlanan tezlerle sınırlıdır ve doküman analizi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın bibliyoterapi konusunda planlanacak metaanaliz ve sistematik derleme çalışmalarına ışık tutacağı söylenebilir. Benzer şekilde bibliyoterapi ile çalışmak isteyen ruh sağlığı uzmanları ve eğitimciler için bir rehber desteği sunabilir. Bibliyoterapi hem ekonomik olması hem de çok sayıda kişiye ulaşma da oldukça kullanışlı bir tekniktir. Bu teknik konusunda eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların farkındalık kazandırılarak yaygınlığı artırılabilir. Sağlık alanında ve farklı ruh sağlığı bozukluklarında işlevselliği düşünüldüğünde ilgili alanlarda uygulanabilirliği konusunda gerekli çalışmalar planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar-Arıcan, S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bal, F. (2018). Bibliyoterapi uygulamasının depresyon üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1630-1640. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.527>
- Bate, J., & Schuman, A. (2016). The art of medicine. Books do furnish a mind: The art and science of bibliotherapy. *The Lancet*, 387(10020), 742-743. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00337-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00337-8)
- Belen, F. Z. (2014). *Manevi danışmanlıkta bibliyoterapi tekniği ve uygulanması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Briggs, C. A., & Pehrsson, D. E. (2008). Use of bibliotherapy in the treatment of grief and loss: A guide to current counseling practices. *Adultspan Journal*, 7, 32-42. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2008.tb00041.x>
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Campbell, L. F., & Smith, T. P. (2003). Integrating self-help books into psychotherapy. *Journal of clinical psychology*, 59(2), 177-186. <https://doi.org/10.1002/jclp.10140>
- Cho, E. J., & Chang, H. R. (2010). A Study on the Effectiveness of Bibliotherapy Program to Reduce Stress of the Elderly. *Journal of the Korean Society for information Management*, 27(4), 259-281. <https://doi.org/10.3743/KOSİM.2010.27.4.259>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage
- Fanner, D., & Urquhart, C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users Part 1: a systematic review. *Health Information & Libraries Journal*, 25(4), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2008.00821.x>
- Glavin, C. E., & Montgomery, P. (2017). Creative bibliotherapy for post-traumatic stress disorder (PTSD): a systematic review. *Journal of Poetry Therapy*, 30(2), 95-107. <https://doi.org/10.1080/08893675.2017.1266190>
- Gualano, M. R., Bert, F., Martorana, M., Voglino, G., Andriolo, V., Thomas, R., ... & Siliquini, R. (2017). The long-term effects of bibliotherapy in depression treatment: Systematic review of randomized clinical trials. *Clinical Psychology Review*, 58, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.006>
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Jones, J. L. (2006). A closer look at bibliotherapy. *Young Adult Library Services*, 5(1), 24-27.
- Katz, G., & Watt, J. A. (1992). Bibliotherapy: The use of books in psychiatric treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 37(3), 173-178. <https://doi.org/10.1177/070674379203700305>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Korkmaz, Z. (2021). *Şema terapi ve bibliyoterapi temelli psikoeğitim programlarının öğretmenlerin depresyon ve mutluluk düzeyine etkisi açısından karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-96. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645183>
- Marrs, R. W. (1995). A meta-analysis of bibliotherapy studies. *American Journal of Community Psychology*, 23(6), 843-870. <https://doi.org/10.1007/BF02507018>
- McCullins, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/08893675.2012.654944>
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.010>
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Amacıyla Kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 147-170. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21485/230297>
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
- Öner, U., & Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi), Yayın No: 203, Ankara, s: 559-565
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Özdengül, F. (2010). *Rumi ve aşkın terapi I*. (2. Baskı). Konya: Bahçivanlar Basım.
- Pardeck, J. T. (1994). Bibliotherapy: an innovative approach for helping children. *Contemporary Education*, 65(4), 191.
- Peterkin, A., & Grewal, S. (2017). Bibliotherapy: The therapeutic use of fiction and poetry in mental health. *International Journal of Person Centered Medicine*, 7(3), 175-181. <https://doi.org/10.5750/ijpcm.v7i3.648>
- Philpot, J. G., (1997). *Bibliotherapy for Classroom Use*. Incentive Publications, Inc. Nashville, Tennessee.
- Rizza, M. (1997). A parent's guide to helping children: Using bibliotherapy at home. Retrieved. Erişim tarihi: 23.03.2022. Erişim adresi: <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/winter972/>
- Semerci, Ü. (2018). *Mesnevi ve bibliyoterapi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How Books Can Help Students Cope With Concerns and Conflict. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.
- Sturn, B. W. (2003). Reader's advisory and bibliotherapy: Helping and healing. *Journal of Educational Media and Library Sciences*, 41(2), 171-179.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Tarhan, N. (2017). *Mesnevi Terapi* (13. Baskı). İstanbul: Timaş.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Uyar, F. N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- van Lankveld, J. J., van de Wetering, F. T., Wylie, K., & Scholten, R. J. (2021). Bibliotherapy for sexual dysfunctions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Sexual Medicine*, 18(3), 582-614. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2020.12.009>
- Yeşilyaprak, B. (2008). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. *Çocuk Çocuk*, 82, 20-22.
- Yılmaz, B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yiğit-Tekel, K. (2021). *Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

The bibliotherapy definition (McCullins, 2012) of the text chosen in accordance with the needs, used to increase the well-being of individuals or to help them solve their personal problems (McCullins, 2012), emphasizes the saying that the book is the food of the soul. Bibliotherapy, which is defined as the dynamic relationship process between the text and the reader's inner world or personality, brings to mind the relationship between the client and the counselor in the counseling process. In this context, when the relationship between the text and the client is created under the supervision of a counselor, the client can gain insight by coming face to face with his current problem (Philpot, 1997). A study dealing with the therapeutic effect of bibliotherapy has found that stories serve as mirrors and that the reader can find parts from their own psychological state and point of view, that stories can be role models, that they are supportive of personality and social development, self-confidence and alternative thinking, and that it reduces prejudices and thinking errors emphasizes (Tarhan, 2017). It is stated that bibliotherapy has been studied with problems such as anxiety and sexual dysfunction, weight loss, impulse control and working problems (Marrs, 1995) and depression (Gualano et al., 2017) and post-traumatic stress disorder (Glavin & Montgomery, 2017). It is stated that studies dealing with the therapeutic/healing effect of bibliotherapy, which is so important and especially emphasizing its curative effect, are limited (Öncü, 2012). However, it is seen that there are studies on the effectiveness of bibliotherapy in postgraduate theses made in recent years. In the light of all this information, the question of what is the status of the studies and therapeutic use of bibliotherapy in Turkey comes to mind. For this purpose, in this research, it is aimed to examine the theses published in Turkey on bibliotherapy in terms of different variables such as publication year, publication type, publication area, sample/research group, research design, research topic, and present the theses in detail, the effectiveness of which is examined.

**Method**

This research, in which the theses on bibliotherapy in Turkey were handled in terms of different variables and the content of the researches on psychological variables in the fields of psychology and education were presented in detail, was shaped with a descriptive model. In the first stage of the research, 18 theses were evaluated in terms of different variables, and in the second stage, 11 theses in which the effectiveness of bibliotherapy were examined in detail, formed the study group of the research. Document analysis (Kiral, 2020) was used to analyze the

content of the theses systematically, and frequency analysis was used for their distribution according to different variables.

### **Results**

As a result of the research, it was seen that bibliotherapy was studied with a very large sample from childhood to advanced adulthood, generally in the field of psychology and education. However, it has been concluded that there are many studies in experimental design, there are studies in compilation and mixed designs, there are no specialty studies in medicine, and they are mostly studied in master's theses. In addition, the independent variables of the bibliotherapy method used in the theses examined in terms of therapeutic use, parent conflict, perfectionism, interpersonal problem solving, empathy, depression and happiness, self-confidence, social emotional learning skills, self-perception, problem solving, perceived stress, religious coping and god imagination was found to have a significant effect on.

### **Discussion & Conclusion**

Considering the use and benefit of bibliotherapy in medicine and health abroad (Peterkin & Grewal, 2017), it can be said that useful practice in this field in Turkey is lacking. In theses examining the effectiveness of bibliotherapy, it is seen that it has a significant effect on the independent variable. In a meta-analysis of bibliotherapy studies, it is seen that there is no significant difference between the applications in which bibliotherapy application is as effective as other therapy applications (Marrs, 1995). It is seen that bibliotherapy is effective in the recovery of the client in the counseling process (Campbell & Smith, 2003). Because when the individual establishes a connection between the text and his life, he can gain awareness that he is not alone and that there are events that need to be dealt with, and the individual who understands that it is possible to encounter traumatic events and compelling emotions in his life can feel stronger and hopeful (Öncü, 2012). As a result, in the light of the studies examined within the scope of the research, it was concluded that bibliotherapy is studied with very different variants both developmentally and clinically and can be applied to individuals of all ages. The prevalence of this technique can be increased by raising awareness of educators and psychological counselors. Considering its functionality in the field of health and different mental health disorders, necessary studies can be planned for its applicability in related fields.

# Üniversite Öğrencileri Örnekleminde Toplumsal Cinsiyet Algısı ile Adil Dünya İnancı Arasındaki İlişkiler

Relationships Between Gender Perception and Just World Belief in The Sample of University Students

Şeyma KAYA<sup>[1]</sup> Orhan KAYA<sup>[2]</sup> Muhammed Emin SOYDAN<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi: 15 Mart 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 23 Haziran 2022

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet tutumu ile adil dünya inançlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada nicel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Katılımcılar 140 (% 56.4) kadın, 108 (% 43.6) erkek olmak üzere 248 bireyden oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında bazı demografik sorularla beraber adil dünya inancı ölçeği ve toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen analizlerin sonucunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha geleneksel olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan baba kaybı yaşayan bireylerin diğerlerine göre toplumsal cinsiyet açısından daha geleneksel oldukları ve adil dünya inançlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ekonomik gelir arttıkça toplumsal cinsiyet bakımından katılımcıların daha geleneksel oldukları ve adil dünya inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak ekonomik durumun adil dünya inancı düzeyi ile toplumsal cinsiyet tutumu arasında aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *adil dünya, toplumsal cinsiyet, ebeveyn kaybı, geleneksel, eşitlik*

Received Date: 15 March 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 23 June 2022

The main purpose of this study is to examine the gender attitudes and just world beliefs of university students according to some demographic variables. In this direction, the relational survey model, one of the quantitative survey methods, was used in the research. The sample of the study consists of students studying at universities. In the study, data were collected online. Participants comprised 248 individuals, 140 (56.4%) female and 108 (43.6%) male. In the study, along with some demographic questions, the belief in a just world scale and gender roles attitude scale were used. As a result of the analysis, men were found to be more traditional than women. On the other hand, it has been determined that individuals who have lost a father are more traditional in terms of gender and have a lower belief in a just world than others. In addition, it has been found that individuals became more traditional in terms of gender and their belief in a just world got higher as the economic income increased. Finally, it was revealed that the financial situation played a mediating role between the level of belief in a just world and the gender attitude. The results obtained within the scope of the study were discussed in light of the relevant literature.

**Keywords:** *just world, gender, loss of parents, traditional, equality*

**Atıf Cite** Kaya, Ş., Kaya, O., & Soydan, M. E. (2022). Üniversite öğrencileri örnekleminde toplumsal cinsiyet algısı ile adil dünya inancı arasındaki ilişkiler. *Humanistic Perspective*, 4(2), 391-407. <https://doi.org/10.47793/hp.1048298>

<sup>[1]</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi | University of Sapienza | Department of Cognitive-Neuroscience | Roma | İtalya | ORCID: 0000-0001-6246-4407 | seymackockaya@gmail.com

<sup>[2]</sup>Dr. | University of Sapienza | Faculty of Medicine and Psychology | Department of Developmental and Socialization | Roma | İtalya | ORCID: 0000-0002-4999-382X

<sup>[3]</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi | Düzce Üniversitesi | Lisansüstü Enstitüsü | Girişimcilik Anabilim Dalı | Düzce | Türkiye | ORCID: 0000-0001-7911-5676

## GİRİŞ

**B**ireylerin doğuştan ve tamamen tesadüfen sahip oldukları üreme sistemlerinin ayırt edici özellik olduğu biyolojik yapı cinsiyet olarak ifade edilmektedir (Dökmen, 2004). Kadın ve erkeğe toplum tarafından atanan bazı davranış kalıpları vardır, bu kalıplar ise toplumsal cinsiyet olarak adlandırılmaktadır (Holmes, 2007). Toplum kendi bünyesinde yaşayan bireyleri etkilemekte ve bir kültür geliştirmektedir bu kültür bağlamında da değerler oluşmaktadır (Yazıcı, 2016). Bireyin hangi ortamda nasıl davranacağına ilişkin normları bu yapı belirlemektedir. Bu durum kültürden kültüre değişebilir (Watson ve Newby, 2005). Özellikle cinsiyet bağlamında ortaya çıkan kavram toplumsal cinsiyettir. Bu kavram bireyin yaşadığı topluma göre şekil alırken kadın ve erkeğin görev ve sorumluluklarını yine yaşanan toplumun kalıp yargılarına göre belirlemektedir (Zeyneloğlu, 2008). Toplumsal yapı içerisinde oluşan bu kalıp yargılar kadının ve erkeğin yaşamını önemli derecede kısıtlayan olgulardır. Zira birçok toplumda kadının feminen erkeğin ise maskülen özelliklere sahip olması beklenmektedir (Çabuk, 2013). Bu doğrultuda cinsiyet kalıp yargıları toplumsal yaşam içerisinde kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin ve ayrımcılığın sürmesinde önemli bir etkidir (Kahraman vd., 2014).

Freud toplumsal cinsiyeti, geliştirdiği Psikanalitik Kuram ile açıklamaya çalışmıştır. Ona göre libido toplumsal cinsiyet kavramının başlangıç noktasıdır. Libidonun bireyin hangi ortamda nasıl davranış sergileyeceğini düzenleyen temel mekanizma olduğunu ifade eder (Fast, 1993). Biyolojik kuram ise kadın ve erkek arasındaki temel farkın beyin yapısındaki farklılıktan kaynaklandığını ileri sürer. Beyin işlevlerinin de bu nedenle farklılaştığını iddia eder (Dökmen, 2004). Sosyal öğrenme kuramına göre cinsiyet kazanımını açıklamak için davranışı anlamak ve incelemek gerekir. Sosyal öğrenme kuramına göre toplumsal cinsiyet kavramının şekillenmesi ve inşa edilmesinde kültür, din, sosyal sınıf, sosyo-ekonomik düzey, ırk ve aile en temel etkenlerdir (Lott ve Maluso, 1993). Yine bu kuram bireylerin sosyal yaşamına odaklanmış olup tutum ve davranışların başkalarını gözlemleyerek veya doğrudan deneyimle kazanıldığını ileri sürer (Bandura, 1971). Bilişsel sosyal kuram; cinsiyet gelişimini üç temel boyutun karşılıklı etkileşimi doğrultusunda şekillendiğini iddia etmektedir. Bunlar; biyolojik, bilişsel ve duygusal süreçleri içeren kişisel belirleyiciler, cinsiyet ile ilişkili davranışları ve bireyin sosyal yaşamını kapsayan bütün faktörlerdir (Martin, 2012).

Genel olarak toplumsal yaşam içinde zaman zaman birbirinin yerine de kullanılan cinsiyet ile toplumsal cinsiyet kavramları aslında birbirinden çok farklıdır. Nitekim söz konusu cinsiyet farklılıkları olduğunda içeriği biyolojik ve genetik farklılıklar olan ve evrensel olarak kadınlık ve erkeklik olarak tanımlanır. Diğer taraftan toplumsal cinsiyet kavramı içeriği tamamen yaşanan toplumsal yapı ve kültüre bağlı olarak değişen kadın ve erkeğe farklı roller biçen bir kavramdır (Powell ve Greenhouse, 2010). İçinde yaşanan toplumsal yapının



bireylerden beklediği kadın veya erkek olmaya dönük davranışların hepsi toplumsal cinsiyet rollerini ifade etmektedir (Vatandaş, 2011). Sosyal roller insan davranışının toplumsal yapının beklentisine göre şekillenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Kaçan, 2018). Buna verilebilecek en klasik örnek; ailesinin devamlılığını sürdürebilmesi için ihtiyaçlarının karşılanması rolü erkeğe verilirken temizlik, çocuk bakımı ve yemek gibi işlerin kadına yüklenmesidir (Günay ve Bener, 2011; Powell ve Greenhouse, 2010). Sosyal yaşam içerisinde toplumsal cinsiyetlere ilişkin oluşan kalıp yargılar incelendiğinde şefkatli olmak, yardımsever ve duygusal olmak kadınlara atfedilirken girişimci olmak, güçlü ve bağımsız olmak ise erkeklere atfedilmektedir (Damarlı,2006).

Bireyin yetiştirilme biçimi ve ebeveyninin demografik özelliklerinin bireyin yetişkinlik dönemi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle anne ve babası çalışan bireylerin gelişim süreçlerinin etkilendiği ve bireyin eşitlikçi mi yoksa geleneksel bir karaktere mi sahip olacağı bu gelişim sürecine bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Bronfenbrenner vd., 1984; Erdem, 2008; Gül ve Ercan, 2009; Şirvanlı, 1992).

İlgili alanyazına bakıldığında toplumsal cinsiyet eşitsizliği kavramının; kültürlerarası algı (Krumov ve Larsen, 2013), kültürlerarası farklılık (Hofstede,1980; Hofstede ve Minkov, 2010); ücret eşitsizliği (Mårtensson, Björklund, Bäckström ve University 2019); sistemi meşrulaştırma (Jost ve Banaji 1994; Jost ve Hunyady, 2005); kadına yönelik şiddet (Eckhardt vd., 2012) konuları ile birlikte ele alındığı görülmekle beraber adil dünya inancı ile toplumsal cinsiyet eşitliği kavramlarının sınırlı düzeyde ele alındığı çalışmaların olduğu görülmüştür (Correia vd., 2015; Kim ve Park, 2018; O'Connor vd., 1996; Yancı ve Özlem Polat, 2019)

Yapılan çalışmalar adil dünya inancı algısının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini arttıran bir mekanizma olduğunu ve toplumsal cinsiyeti meşrulaştıran bir sistem olduğunu işaret etmektedir (Hayes vd., 2013; Kristiansen ve Giulietti, 1990). Adil dünya inancının ilk ele alınışı 1960'lı yıllarda Lerner ve Simmons öncülüğünde başlamıştır (Strömwall vd., 2013; Haffer ve Begue, 2005; Gruman vd., 2010). Buna göre insanlar, genel olarak iyi olan bireylerin başına iyi, kötü olan bireylerin başına kötü şeylerin geldiğine inanma eğilimindedirler (Foley ve Pigott, 2000; İdisis ve vd., 2007; Lerner, 1980). Bu kurama göre insanlar; gerçekleşen bir olayı değerlendirirken o olayda ki faile değil kurbanına atıfta bulunurlar. Yani yaşanan bir olumsuz olayda kurbanı suçlama veya aşağılama eğilimindedirler (Göregenli, 2012). Örneğin; tacize uğrayan bir kadının neden mini etek giydiğini tartışırlar. Böylece yaşadığımız dünya da herşeyi bir nedensellik içinde değerlendirir daha düzenli bir yer olarak algılayarak ihtiyaç duydukları güven duygusuna erişirler. Bu bakış açısı ile adil dünya inancı; yaşadığımız dünyanın adil ve güvenli olduğuna diğer taraftan her bir bireyin işlediği suçun cezasını elbet çekeceğine ve herkes hakettiğine ulaşacağına dair inancı temsil eder (Kağıtçıbaşı, 2005; Lerner, 1980).

Alanyazında, farklı kültürlerde hem ortaöğretim hem de üniversitelerde eğitim görmekte olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarını incelemek üzere yapılmış çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Arditti vd., 1991; Baykal vd., 2014; Baykal, 1988; Burt ve Scott, 2002; Esen vd., 2017; Mahaffy ve Ward, 2002; Yılmaz vd., 2009; Zeyneloğlu, 2008). Öte taraftan Türkiye'deki üniversite öğrencileri örnekleminde toplumsal cinsiyet tutumunun adil dünya inancı ile olan ilişkisini inceleyen sınırlı çalışmalara rastlanmıştır (Planalı ve Uçar, 2021; Yancı ve Polat, 2019). Bu çalışma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerinden biri olan ebeveyn durumuna (*sağ, vefat, birlikte, boşanmış*) göre de bir değerlendirme yapıp analiz yapılması bakımından alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Yukarıda kısaca özetlenen ilgili alanyazın doğrultusunda Türkiye'de üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleminde toplumsal cinsiyet tutumu ile adil dünya inancı arasındaki ilişkilerin farklı demografik özelliklere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın öncelikli amacı toplumsal cinsiyet tutumu ile adil dünya inancı ilişkisinin ve düzeyinin yaş, cinsiyet, ekonomik gelir ve ebeveyn durumu (*sağ, vefat, birlikte, boşanmış*) gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. İkincil olarak ise toplumsal cinsiyet tutumu ile adil dünya inancı arasında demografik değişkenlerin belirleyici (*aracı ve/veya düzenleyici*) olup olmadığı incelemektir.

Üniversite öğrencileri örnekleminde geleneksel cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi üzerine yapılan çalışmalarda cinsiyet farkları incelenmiş ve erkeklerin kadınlara göre geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri görülmüştür (Aşılı, 2001; Güvenç, 1996; Rosenkrantz vd.,1968; Trommsdorff vd., 1989; Vefikuluçay vd., 2007). Bu çalışmada ilgili alanyazın ile tutarlı bir sonuç beklenmektedir. Bu çalışmada ekonomik gelirin hem toplumsal cinsiyet tutumu hem de adil dünya inancı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunması beklenmektedir. Son olarak ebeveyn durumunun (*Sağ, vefat, birlikte, boşanmış*) bağımlı değişkenler üzerinde etkili olması beklenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet tutumu ile adil dünya inançlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Budoğrultuda araştırmada nicel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada veriler kolay örneklem yöntemi ile toplanmıştır. Örneklem, çevrimiçi bir şekilde ulaşılabılır hale getirilen ölçek sorularını dolduran üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar 140 (% 56.4) kadın, 108 (% 43.6) erkek olmak üzere 248 bireyden oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

**Demografik Bilgi Formu.** Katılımcıların yaş, cinsiyet, ekonomik gelir ve ebeveyn durumları (*Sağ, vefat, birlikte, boşanmış*) gibi bazı demografik bilgiler içeren form kullanılmıştır.

**Adil Dünya İnancı Ölçeği.** Katılımcıların adil dünyaya ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla, Dalbert (1999) tarafından geliştirilen 6 maddeli Genel Adil Dünya İnancı ölçeği ile 7 madde içeren Kişisel Adil Dünya İnancı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin Türkiye örnekleminde geçerlilik çalışmaları Göregenli (2003;2005) tarafından yapılmıştır. Ölçekler 5'li Likert tipi derecelendirme ile "*Genel olarak baktığımda, yaşadığım olaylar adildir*", "*Adaletin her zaman adaletsizlikler karşısında galip geleceğinden eminim*" benzeri ifadelerden oluşmaktadır. Orijinal ölçekler için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değerleri sırasıyla .78 ve .86 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında sırasıyla .85 ve .69 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada sırasıyla Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) = .84 ve .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün sorularına ilişkin ise Cronbach Alfa ( $\alpha$ )=.85 olarak hesaplanmıştır.

**Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği.** Katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum ve inançlarını ölçmek amacıyla Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen 38 ifadeden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme ile "*Kadının temel görevi anneliktir*", "*Evin reisi erkektir*" benzeri ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan almak geleneksel tutumu ifade ederken düşük puan almak eşitlikçi tutum sahibi olmayı ifade etmektedir. Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) ölçekler için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değerini. 92 olarak hesaplamışken bu çalışmada Cronbach Alfa ( $\alpha$ )=.89 olarak hesaplanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla çalışma hakkında bilgi verilip bireysel olarak izinleri alınmıştır. Katılımcılara ölçekler hakkında gerekli yönergeler okutulmuş ve gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler Google Formlar aracılığıyla elektronik ortamda düzenlenmiş ve 10 gün gibi kısa bir sürede veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Katılımcıların ölçekleri tamamlama süresi ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Toplanan veriler IBM SPSS 22 İstatistik Programı ile analiz edilmiştir

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Bu kapsamda analiz yöntemine karar vermek için öncelikle tanımlayıcı analizler yapılmıştır. Daha sonra sırasıyla korelasyon, regresyon ve hiyerarşik regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

### Etik Onay

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na başvurulmuştur. Kurul 31.03.2022 tarihinde 2022/165 sayılı karar ile bu çalışmanın yürütülmesinin bilimsel etik kurallara uygun olduğu kararını vermiştir.

## BULGULAR

Bu çalışmada toplumsal cinsiyet tutumu, adil dünya inancı ve demografik değişkenlerin ilişkisini incelemek amacıyla toplanan veriler SPSS 22 analiz programı ile incelenmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda demografik değişkenlerden anne kaybı ve ebeveyn evlilik durumu değişkenlerinin normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu değişkenler analizlerin dışında bırakılmıştır.

**Tablo 1**

*Değişkenlere ilişkin korelasyon analizi sonuçları*

	Ort.	Ss	Yaş	Cinsiyet	Ekonomi	Baba Kaybı	Adil Dünya İnancı
Yaş	23.40	3.36	1				
Cinsiyet	1.45	.49	.479**	1			
Ekonomi	2.93	1.10	-.200**	.037	1		
Baba Kaybı	1.14	.34	.189**	-.052	-.165**	1	
Adil Dünya İnancı	34.77	8.50	-.241**	-.107	.683**	-.156*	1
Toplumsal Cinsiyet	155.12	35.61	-.059	-.513**	-.321**	.196**	-.301**

Değişkenler arasındaki ilişkileri görebilmek üzere tüm değişkenlere korelasyon analizi (Tablo 1) uygulanmıştır. Analizlerden önce cinsiyet kategorik değişkeni (1=Kadın, 2=Erkek) ve baba kaybı değişkeni (1= Baba sağ, 2= Baba vefat) kukla değişken olarak kodlanmıştır.

Çalışmada katılımcıların toplumsal cinsiyet ve adil dünya inançlarının demografik değişkenlere göre değişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyete ve baba kaybı değişkenlerine göre katılımcıların toplumsal cinsiyet tutumları ve adil dünya inançlarının değişimini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem testleri analizi yapılmıştır.

**Tablo 2**

Bağımlı değişkenlerin cinsiyet ve baba kaybına göre karşılaştırılması (Bağımsız örneklem t testi)

Değişkenler		N	Ort.	Ss.	SD	t	p	
Toplumsal Cinsiyet	Cinsiyet	Erkek	140	171.1	11.7	246	9.3	.000
		Kadın	108	134.3	44.5	118		
Toplumsal Cinsiyet	Baba kaybı	Sağ	213	152.3	37.5	246	-3.1	.002
		Vefat	35	172.2	9.5	209		
Adil Dünya İnancı		Sağ	213	35.3	8.6	246	2.8	.005
		Vefat	35	31.5	7	52.1		

Yapılan analizler sonucunda erkek (Ort.= 171.1) ve kadın öğrencilerin (Ort.= 134.3) toplumsal cinsiyet tutumu düzeylerinin birbirinden farklı olduğu (Tablo2) ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $t_{(248)} = 9.3, p = .00$ ).

Toplumsal cinsiyet tutumu üzerinde baba kaybı değişkenine göre yapılan incelemede babaları sağ olan (Ort.= 152.3) ve babaları vefat eden (Ort.= 172.2) katılımcıların toplumsal cinsiyet tutumu düzeylerinin birbirinden farklı olduğu (Tablo3) ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(248)} = -3.1, p = .002$ ). Diğer taraftan adil dünya inancı üzerinde de babaları sağ olan (Ort.= 35.3) ve babaları vefat eden (Ort.= 31.5) katılımcıların toplumsal cinsiyet tutumu düzeylerinin birbirinden farklı olduğu (Tablo3) ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(248)} = 2.8, p = .005$ ).

**Tablo 3**

Toplumsal cinsiyet algısı ve adil dünya inancı üzerinde gelir durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları (ANOVA)

Değişkenler	Gelir Durumu	N	Ort.	Ss.	Varyans	KT	df	KO	F	p	Fark
Toplumsal Cinsiyet A.	3000- +	36	175.0	8.91	<b>Gruplar A.</b>	32358	3	10786	9.3	.00	3000+ > 1000-2000
	2000-3000	56	164.9	14.30	<b>Grup içi</b>	281253	244	1152			3000+ > 0-1000
	1000-2000	51	152.7	37.98	<b>Toplam</b>	313612	247				
	0-1000	105	144.2	43.30							
	<b>Toplam</b>	248	155.1	35.63							
Adil Dünya İ.	0-1000	36	26.30	7.50	<b>Gruplar A.</b>	8721.01	3	2907.0	77.5	.00	0-1000 < 1000-2000
	1000-2000	56	29.51	4.12	<b>Grup içi</b>	9142.34	244	37.46			0-1000 < 3000+
	2000-3000	51	33.11	7.39	<b>Toplam</b>	17863.3	247				1000-2000 < 2000-3000
	3000-+	105	41.28	5.80							1000-2000 < 3000+

<b>Toplam</b>	248	34.77	8.50	2000-3000< 3000+
---------------	-----	-------	------	---------------------

Bu çalışmada katılımcıların ekonomik gelirinin toplumsal cinsiyet tutumu ve adil dünya inancı üzerinde etkili olduğu düşünülmüş ve bu anlamda elde edilen veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar katılımcıların hem toplumsal cinsiyet tutumu ( $F=9.35, p< .01$ , Tablo 3) hem de adil dünya inancı düzeylerinin ( $F=77.58, p< .01$ , Tablo 3) gelir durumuna göre farklılaştığı ve ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet tutumu ve adil dünya inanç düzeylerinin ekonomik gelir durumuna ilişkin elde edilen gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için öncelikle homejenlik testi sonrada post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan analizler varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Bu nedenle anlamlı farklılıkların hangi koşul düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen betimleyici bulgular ve Tukey çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 3'de görülmektedir.

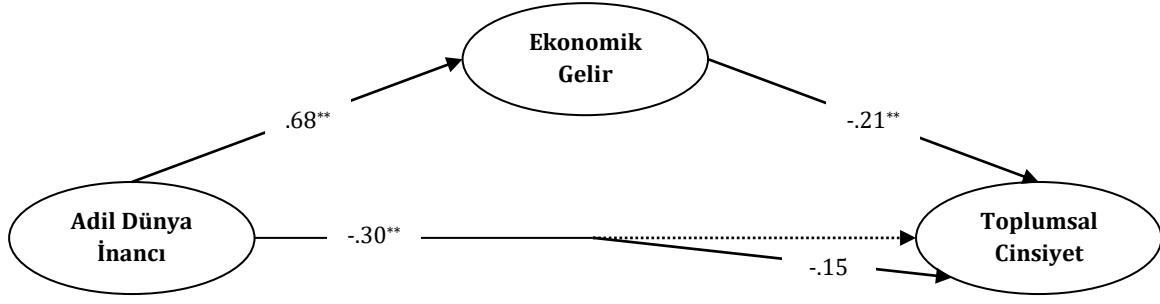
#### Tablo 4

*Hiyerarşik Regresyon analizi sonuçları (Toplumsal Cinsiyet)*

		B	S.E	$\beta$	t	p
1.Adım	(Sabit)	198.947	9.120		21.815	.000
	Adil Dünya İnancı	-1.260	.255	-.301	-4.947	.000
2.Adım	(Sabit)	197.671	9.026		21.901	.000
	Adil Dünya İnancı	-.643	.345	-.153	-1.866	.063
	Ekonomik Gelir	-6.944	2.646	-.216	-2.624	.009

Bağımlı Değişken=Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet tutumu, adil dünya inancı ve demografik değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için yapılan analizler sonucunda demografik değişkenlerden ekonomik gelirin; toplumsal cinsiyet tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(1,246)}=28.175, p< 001, R^2=.103, \beta= -.321, t= -5.3, p< 001$ ). Ayrıca adil dünya inancı değişkeni de toplumsal cinsiyet tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur, ( $F_{(1,246)}=24.470, p<001, R^2=.090, \beta= -.301, t= -4.9, p< 001$ ). Ancak ekonomik gelir değişkeni kontrol edildiğinde; adil dünya inancının toplumsal cinsiyet tutumu ile olan anlamlı ilişkisi, anlamsız bir seviyeye gelmiştir,  $F_{(2,245)}=15.9, p<001, R^2=.115, R^2_{adjusted}=.108, \beta= -.153, t= -1.86, p=.063$ ) (Tablo 4).



Şekil 1. Ekonomik gelir değişkeninin aracılık etkisi

Bu analizin anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Sobel testi sonucuna göre de ortaya çıkan bu sonucun anlamlı ( $Z = -3.20, p < .001$ ) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ekonomik gelir düzeyinin adil dünya inancı ile toplumsal cinsiyet tutumu arasında tam aracı bir değişken olduğunu söyleyebiliriz (Şekil 1).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencileri örnekleminde toplumsal cinsiyet tutumu ile adil dünya inancı arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenlere göre incelemektir. Çalışmada adil dünya inancı ölçeği ile toplumsal cinsiyet ölçeğinin yanında yaş, cinsiyet, ekonomik gelir ve ebeveyn kaybı gibi demografik özellikleri sorgulayan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

İlgili alanyazına bakıldığında toplumsal cinsiyet eşitsizliği kavramı; kültürlerarası algı (Krumov ve Larsen, 2013), kültürlerarası farklılık (Hofstede, 1980; Hofstede ve Minkov, 2010); ücret eşitsizliği (Mårtensson vd., 2019); sistemi meşrulaştırma (Jost ve Banaji 1994; Jost ve Hunyady, 2005); kadına yönelik şiddet (Eckhardt vd., (2012) konuları ile birlikte ele alındığı görülmekle beraber adil dünya inancı ile toplumsal cinsiyet eşitliği kavramlarının kısıtlı düzeyde ele alındığı çalışmaların olduğu görülmüştür (Correia vd., 2015; Kim ve Park, 2018; O'Connor vd., 1996; Yancı ve Özlem Polat, 2019). İlgili alanyazında adil dünya inancı ve toplumsal cinsiyet değişkenleri hep başka değişkenlerle beraber ele alınmış ve genelde bu iki değişken arasındaki ilişki daha çok tali bir analiz olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada temel olarak bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması yanı sıra demografik değişkenler de ele alınmıştır. Bu çalışmanın ilgili alanyazına en önemli katkısı ebeveyn kaybı olan bireyleri kapsamasıdır. Zira alanyazındaki çalışmalar demografik değişkenleri ele alırken temel bilgileri (yaş, sosyo-ekonomik durum vb.) incelediği görülmektedir.

İlgili alanyazında birçok çalışma (Planalı ve Uçar 2021; Altuntaş ve Altınova, 2015; Öngen ve Aytac, 2013) toplumsal cinsiyet tutumu bakımından erkeklerin kadınlara göre daha

geleneksel cinsiyet rollerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada cinsiyet değişkeni bağlamında erkeklerin kadınlara göre daha geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sahip olacağı beklenmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın ile uyumludur. Nitekim yapılan analizler bu beklentiyi karşılar nitelikte olup erkeklerin kadınlara göre daha geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine sahip oldukları bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonucun temel sebebinin toplumsal cinsiyet rollerinin erkeğin konfor alanını genişletmesi ve bir iktidar alanı yaratmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bireyin yetiştirilme biçimi ve ebeveynlerinin demografik özelliklerinin yetişkinlik dönemi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle anne ve babası çalışan bireylerin gelişim süreçlerinin etkilendiği ve bireyin eşitlikçi mi yoksa geleneksel bir karaktere mi sahip olacağının bu gelişim sürecine bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Bronfenbrenner vd., 1984; Şirvanlı, 1992; Gül ve Ercan, 2009; Erdem, 2008). Bu doğrultu da ebeveynin durumunun önemli olduğu düşünülmüş ve bu çalışmaya ebeveyne ilişkin sorular dahil edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde en önemli değişkenlerden biri olan baba kaybı değişkeninin toplumsal cinsiyet tutumu ve adil dünya inancı ile olan ilişkisi incelenmiştir. Analizler sonrasında ulaşılan sonuçlara göre baba kaybı yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet tutumu bakımından babası yaşayanlara göre daha geleneksel olduğu bulunmuştur. Bu sonucun temel kaynağının; babasını kaybeden erkeklerin, kültürel olarak ailenin sorumlusu olarak etiketlenmesi olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan babasını kaybetmiş kadınların korunmaya muhtaç algısı ile daha geleneksel yetiştirilmesi bu sonucun ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca baba kaybı ile adil dünya inancı arasındaki ilişki incelendiğinde baba kaybı yaşayan bireylerin adil dünya inançlarının babası yaşayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Adil dünya inancı yüksek iken babasını kaybeden bireyin bu duygusunun sarsılmasının temel sebebinin ölüm karşısında herhangi bir sorumlu bulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Altuntaş ve Altınova'ya (2015) göre ekonomik gelir, adil dünya inancı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğru orantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Kodan (2013) yaptığı çalışmada toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları belirleyici etkenlerden birinin de gelir durumu olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada da ekonomik gelirin ilgili alanyazın ile paralel olarak toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde belirleyici olması beklenmiştir. Nitekim ortaya çıkan sonuçlar bu beklentiyi karşılamıştır. Yani ekonomik gelir arttıkça toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum yükselmiştir. Ekonomik gelir arttıkça bireyler geleneksel bir eğilim göstermişlerdir. Bu sonucun temel olarak ülkemizde iş alanındaki cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim iş alanında genelde erkekler üst düzey



yönetici olmakta yada parayı yönetmektedir. Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyinin artması demek erkeğin veya erkeklığe yönelik atfın güçlenmesi demektir diyebiliriz.

Yapılan ileri analizler sonucunda ekonomik gelirin bireylerin genel tutumları üzerinde etkili ve belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Zira bu çalışmada ekonomik gelir adil dünya inancı ile toplumsal cinsiyet eşitsizliği arasında aracı değişken rolü üstlenmiştir. Yani adil dünya inancı yüksek veya düşük olan bir bireyin toplumsal cinsiyet açısından geleneksel bir tutuma mı yoksa eşitlikçi bir tutuma mı sahip olacağını belirleyicisi ekonomik gelirdir.

Bu çalışmada üniversite öğrencileri örnekleminde; yaş cinsiyet ebeveyn kaybı ve ekonomik gelir gibi bazı demografik değişkenler ile toplumsal cinsiyet tutumu ve adil dünya inancı arasındaki ilişkiler açıklayıcı bir yaklaşımla ele alınmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı olan ilişkiler rapor edilmiştir. Anne kaybı ve ebeveyn ilişki durumu değişkenlerinin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi veya ilişkisi tespit edilmemiştir. Örneklemin bu değişkenler için düşük olması nedeni ile verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle anne kaybı ve ebeveyn evlilik durumu değişkenleri analizlere dahil edilmemiştir.

Bu çalışma belirli bir zaman ve örnekleme yürütülmüştür. Dolayısıyla genellenebilirlik açısından kısıtlılık içermektedir. Yine çalışmanın diğer bir kısıtlılığının veri toplama sürecinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira verilerin sınıf ortamında toplanması ve ders öncesi veya sonrasında alınmasından ötürü katılımcılar gerçek düşüncelerini yansıtmamış olabilirler. İleride yapılacak çalışmaların daha geniş bir örnekleme ve sadece üniversite öğrencilerinden değil farklı alan ve mekandaki gençlerden; daha uygun bir zamanda veri toplanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu:üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 203-211.
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 10(6), 83-100. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.7674>
- Arditti, J. A., Godwin, D. D., & Scanzoni, J. (1991). Perceptions of parenting behavior and young women's gender role traits and preferences. *Sex Roles*, 25(3-4), 195-211. <https://doi.org/10.1007/bf00289854>
- Aşılı, G. (2001). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve ego durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö., & Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183-189.
- Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. *The Nature of Reinforcement*, 228278.
- Baykal, S. (1988). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalip yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bronfenbrenner, U., Alvarez, W. F., & Henderson, C. R. (1984). Working and Watching: Maternal Employment Status and Parents' Perceptions of Their Three-Year-Old Children. *Child Development*, 55(4), 1362. <https://doi.org/10.2307/1130006>
- Burt, K. B., & Scott, J. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990s Great Britain. *Sex Roles: A Journal of Research*, 46(7-8), 239-245. <https://doi.org/10.1023/A:1019919331967>
- Çabuk, S. (2013). Psikografik bir pazar bölümlendirme değişkeni olarak cinsiyet kimliği: tüketim araştırmalarında cinsiyet kimliği kavramının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 27-40.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248-254.
- Correia, I., Alves, H., Morais, R., & Ramos, M. (2015). The legitimation of wife abuse among women: The impact of belief in a just World and gender identification. *Personality and individual differences*, 76, 7-12.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12(2), 79-98.
- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dökmen, Y. Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*, Sistem Yayıncılık.
- Eckhardt, C. I., Samper, R., Suhr, L., & Holtzworth-Munroe, A. (2012). Implicit attitudes toward violence among male perpetrators of intimate partner violence: A preliminary investigation. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 471-491. <https://doi.org/10.1177/0886260511421677>
- Erdem M., (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D. M., & Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1).
- Fast, I. (1993). Aspects of early gender development: A psychodynamic perspective. *The Psychology of Gender*, 173-193.
- Foley, L. A., & Pigott, M. A. (2000). Belief in a just world and jury decisions in a civil rape trial. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(5), 935-951. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02504.x>
- Göregenli, M. (2003). Şiddet, kötü muamele ve işkenceye çocuklarda değerlendirmeler, tutumlar ve deneyimler, İşkencenin Hukukçuların Rolü Projesi Raporu.
- Göregenli, M. (2012). *Temel kavramlar: Önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık*. K. Çayır ve M. A. Ceyhan, (Ed.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (17-29). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Göregenli, M. (26 Kasım 2010). *Şiddet ve işkencenin meşrulaştırılması sürecinin sosyal psikolojik arka planı*. Enternasyonal Forum. Erişim Tarihi:1 Nisan 2022, <http://www.enternasyonalforum.net/konular/siddet-ve-iskencenin-mesrulastirilmasi-suerecinin-sosyal-psikolojik-arka-planı.4504/>
- Gül, H., ve Oktay, E. (2009). Türkiye ve dünya'da kadınların çalışma hayatında yaşadıkları cam tavan algıları üzerine kavramsal bir çalışma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 421-436.
- Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157-171.
- Güvenç, G. (1996). Kız ve erkek üniversite öğrencilerinin aile içi etkileşime ilişkin algıları ile toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları. *3P Dergisi* 4 (1), 34-40.
- Hafer, C. L., Bègue, L., Choma, B. L., & Dempsey, J. L. (2005). Belief in a just world and commitment to long-term deserved outcomes. *Social Justice Research*, 18(4), 429-444. <https://doi.org/10.1007/s11211-005-8569-3>
- Hayes, R. M., Lorenz, K., ve Bell, K. A. (2013). Victim Blaming Others: Rape Myth Acceptance and the Just World Belief. *Feminist Criminology*, 8(3), 202-220. <https://doi.org/10.1177/1557085113484788>
- Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management ve Organization*, 10(4), 15-41. <https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300>
- Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culturasy Organizaciones: Software mental: cooperación intercultural y su importancia para la supervivencia*. McGraw-Hill.
- Holmes, M. (2007). *What is gender? Sociological approaches*. Sage.
- Idisis, Y., Ben-David, S., & Ben-Nachum, E. (2007). Attribution of blame to rape victims among therapists and non-therapists. *Behavioral Sciences ve the Law*, 25(1), 103-120. <https://doi.org/10.1002/bsl.721>
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x>
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260-265. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00377.x>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınları.

- Kahraman, L., Kahraman, A. B., Ozansoy, N., Akıllı, H., Kekillioğlu, A., & Özcan, A. (2014). Nevşehir hacı bektaş veli üniversitesi toplumsal cinsiyet algısı araştırması. *Turkish Studies*, 9(2), 811-831.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kim, E., & Park, H. (2018). Perceived gender discrimination, belief in a just world, self-esteem, and depression in Korean working women: A moderated mediation model. *Women's Studies International Forum*, 69, 143-150. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.06.006>
- Kodan, S. (2013). *Evli bireylerin evlilik kalitesi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kristiansen, C. M., & Giulletti, R. (1990). Perceptions of wife abuse: Effects of gender, attitudes toward women, and just-world beliefs among college students. *Psychology of Women Quarterly*, 14(2), 177-189. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1990.tb00013.x>
- Laqueur, T. (1992). *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud*. Harvard University Press.
- Larsen, K. S., & Krueger, R. M. (2013). The relationship between men and women: Culture, sex and gender. *Advances in international psychology: Research approaches and personal dispositions, socialization processes and organizational behavior*, 267-302.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. NY: Plenum Press.
- Lott, B., & Maluso, D. (1993). The social learning of gender. İçinde A. E. Beall ve R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (s. 99-123). Guilford Press.
- Mahaffy, K. A., & Ward, S. K. (2002). The Gendering of Adolescents' Childbearing and Educational Plans: Reciprocal Effects and the Influence of Social Context. *Sex Roles*, 46(11/12), 403-417. <https://doi.org/10.1023/a:1020413630553>
- Mårtensson, E., Björklund, F., & Bäckström, M. (2019). Privilege is invisible to those who have it: some evidence that men under estimate the magnitude of gender differences in income. *Current Research in Social Psychology*, 27, 1-8.
- Martin, C. L. (2012). Cognitive theories of gender development. In *The developmental social psychology of gender* (pp. 105-136). Psychology Press.
- O'Connor, W. E., Morrison, T. G., McLeod, L. D., & Anderson, D. (1996). A meta-analytic review of the relationship between gender and belief in a just world. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(1), 141-148.
- Öngen, B., & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*. No: 48: 1-18
- Planalı, G. Ö., & Uçar, G. K. (2021). Erkeklerin toplumsal cinsiyet ve şiddete ilişkin örtük çağrışımlarının demografik özellikler ve adil dünya inancı perspektifinden incelenmesi. *Nesne Dergisi*, 9(21), 572-586. <https://doi.org/10.7816/nesne-09-21-06>
- Powell, G. N., & Greenhaus, J. H. (2009). Sex, Gender, and Decisions at the Family → Work Interface. *Journal of Management*, 36(4), 1011-1039. <https://doi.org/10.1177/0149206309350774>
- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I., ve Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(3), 287-295. <https://doi.org/10.1037/h0025909>
- Şirvanlı Ö. D. (1992) Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının gelişimi üzerindeki rolleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Strömwall, L. A., Alfredsson, H., & Landström, S. (2012). Blame attributions and rape: Effects of belief in a just world and relationship level. *Legal and Criminological Psychology, 18*(2), 254–261. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.2012.02044.x>
- Trommsdorff, G., & Iwawaki, S. (1989). Students' Perceptions of Socialisation and Gender Role in Japan and Germany. *International Journal of Behavioral Development, 12*(4), 485–493. <https://doi.org/10.1177/016502548901200405>
- Vatandaş, D. (2011). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *İstanbul Journal of Sociological Studies, 0*(35), 29-56.
- Vefikuluçay, D., Demirel, S., Taşkın, L., & Eroğlu, K. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 14* (2), 12–27.
- Watson, J., & Newby, R. (2005). Biological sex, stereotypical sex-roles, and SME owner characteristics. *International Journal of Entrepreneurial Behavior ve Research, 11*(2), 129–143. <https://doi.org/10.1108/13552550510590545>
- Yancı, F., & Polat, A. Ö. (2019). Tecavüze ilişkin tutumların tecavüz mitleri, adil dünya inancı, cinsiyet rolleri ve demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kadın Araştırmaları Dergisi, 1*(18), 31-50.
- Yazıcı, M. (2016). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 209-223.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zeyneloğlu, S., & Terzioğlu, F. (2011). Development and psychometric properties gender roles attitude scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 409-420.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Gender is a concept that assigns different roles to men and women, whose content completely changes depending on the social structure and culture (Powell ve Greenhouse, 2010). Gender role is the whole of the behaviors that society expects from people about being a woman or a man (Vatandas, 2007). Social roles emerge from the shaping of human behavior according to the expectations of the social structure (Kaçan, 2018). The belief in a just world, which is considered a mechanism that increases gender inequality and a legitimizing ideology, was first investigated by Lerner and Simmons in the 1960s (Strömwall et al., 2013; Kristiansen et al. 2016; Haffer ve Begue, 2005; Gruman et al. 2010). Accordingly, people want to believe that they live in a world where good things happen to good people, and bad things happen only to bad people (Foley ve Pigott, 2000, İdisis vd., 2007; Lerner, 1980). In line with the relevant literature briefly summarized above, it is aimed to examine the relations between gender attitudes and belief in a just world according to different demographic characteristics in a sample of university students in Turkey. The most important feature that makes this study different from the related literature is that it examines the effect of parental loss on aforementioned variables.

### Method

The relational survey model, one of the quantitative survey methods, was used in this study. The sample of the study consisted of students studying at universities. The sample filled out the scale questions online. In this study, besides the demographic information form, the belief in a just world scale and the gender roles attitude scale were used. Participants consisted of 248 individuals; 140 (56.4%) of them were female and 108 (43.6%) were male.

### Results

The results revealed that the gender attitude levels of male ( $M= 171.1$ ) and female students ( $M= 134.3$ ) were significantly different from each other ( $t(248)= 9.3, p= .00$ ). In the analysis made on gender attitude according to the variable of loss of father, it was found that the gender attitude levels of the participants whose fathers were alive ( $M= 152.3$ ) and whose fathers died ( $M = 172.2$ ) were significantly different from each other ( $t(248)= -3.1, p= .002$ ). Furthermore, it was determined that the gender attitude levels of the participants whose fathers were alive ( $M= 35.3$ ) and whose fathers died ( $M= 31.5$ ) were significantly different from each other in the belief in a just world ( $t(248)= 2.8, p= .005$ ). According to the analysis, it was found that both gender attitudes ( $F=9.35, p< .01$ ) and belief in a just world ( $F=77.58, p< .01$ ) significantly differed according to income status. As a result of the analysis, economic income revealed as a significant predictor of gender attitude ( $F(1,246)=28.175, p<.001, R^2=.103, \beta= -.321$

$t = -5.3$   $p < .001$ ). In addition, the belief in a just world variable was also found to be a significant predictor of gender attitude, ( $F(1,246) = 24.470$   $p < .001$ ,  $R^2 = .090$   $\beta = -.301$   $t = -4.9$   $p < .001$ ). However, when the economic income variable was controlled; the significant relationship between belief in a just world and gender attitude reached a meaningless level.  $F(2,245) = 15.9$   $p < .001$ ,  $R^2 = .115$   $R^2$  adjusted = .108  $\beta = -.153$   $t = -1.86$   $p = .063$ ). According to the results of the Sobel test performed to test the significance of this analysis, the result was found to be significant ( $Z = -3.20$ ,  $p < .001$ ). In this respect, we can say that the level of economic income is a fully mediating variable between belief in a just world and gender attitudes.

### Discussion ve Conclusion

Alptekin (2014), Altuntaş and Altınova (2015), Öngen and Aytaç (2013) have observed that men had more traditional gender roles than women in terms of gender attitudes. The result was replicated in this study. It is thought that the main reason for this result is that gender roles expand the comfort zone of men and create a power field. Depending on the working status of both parents, the individual may have either egalitarian or traditional roles (Bronfenbrenner et al. (1984), Şirvanlı (1992) Güland Ercan (2009), Erdem (2008). According to the results obtained in the analysis, it was found that individuals who lost their fathers were more traditional in terms of gender attitudes than those whose fathers lived. The fact that men who have lost their fathers are culturally labeled as responsible for the family is considered as the primary source of this result. Moreover, the perception that women who lost their fathers need protection and their more traditional upbringing may be the source of this result. In addition, when the relationship between the loss of a father and the belief in a just world was examined, it was determined that the individuals who lost their father had lower beliefs about the just world than those who had a father. It is thought that this situation stems from not being able to find responsibility for the death. Altuntaş and Altınova (2015) stated that economic income, belief in a just world and gender inequality are directly proportional. The results obtained from this study are directly proportional to the literature. In other words, as economic income increased, attitudes towards gender roles increased. It is thought that this result is mainly due to the gender inequality in the field of work in Turkey. As a matter of fact, in the business field, men are usually the top managers or manage the money. As a result of further analysis, it has been understood that economic income is effective and determinant of the general attitudes of individuals. Because in this study, economic income played the role of a mediator variable between the belief in a just world and gender inequality.

# Psikolojik, Fiziksel ve Cinsel Flört Şiddetini Ölçmek: Beliren Yetişkinlerin Flört Şiddeti Yaşantıları

Psychological, Physical, and Sexual Dating Violence in Emerging Adulthood: Assessment and Prevalence

Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ<sup>[1]</sup> Zeynep HATİPOĞLU SÜMER<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 25 Şubat 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 27 Haziran 2022

Bu çalışmada, önce, psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddetini ölçmek için geliştirilen Çatışma Yöntemleri Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (ÇYÖ-G) formunun yapı geçerliği test edilmiştir. Daha sonra, psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddetine maruz bırakılma ve psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddeti uygulama sıklıkları ve bu sıklıkların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma verileri, süregelen bir flört ilişkisi olan ve yaşları 18 ile 25 arasında değişen ( $ort = 21.02$ ) 378'i kadın (%51.6) toplam 733 beliren yetişkinden, ÇYÖ-G ve katılımcı bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, ÇYÖ-G'nin flört eden üniversite öğrencilerinin psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddete maruz bırakılma ve psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet uygulama yaşantılarını ölçmek için kullanılabilir, yapı geçerliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, ayrıca, şiddet uygulama ve şiddete maruz bırakılma yaşantılarının yaygınlığını, cinsiyetin cinsel şiddet için bir risk faktörü olduğunu, bir şiddet türü uygulamanın ya da bir şiddet türüne maruz bırakılmanın diğer şiddet türlerini uygulama ve şiddet türlerine maruz bırakılma riskini arttırdığını ve flört şiddetinin partnerler arasında karşılıklı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, flört şiddetinin, üniversite öğrencilerinin flört ilişkilerinde önemli bir sorun olduğunu ve öğrencilerin flört şiddetine yönelik farkındalıklarının artırılarak flört şiddeti yaşantılarının azaltılmasına yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** flört şiddeti, psikolojik flört şiddeti, cinsel flört şiddeti, fiziksel flört şiddeti, beliren yetişkinlik, yapı geçerliği

Received Date: 25 February 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 27 January 2022

The purpose of the current study was first to investigate the factorial validity of the Revised Conflict Tactics Scale (CTS-R) adapted to measure psychological, physical, and sexual dating violence. Then, the prevalence of and gender differences in self-reported physical, sexual, and psychological violence perpetration and victimization were explored. The data was collected from 733 currently dating emerging adults in college ( $n = 378$ ; 51.6%) aged between 18 and 25 ( $M = 21.02$ ) via the CTS-R and a demographic information form. The exploratory factor analyses yielded three subscales of psychological, physical, and sexual dating violence, properly constructed to gauge psychological, physical, and sexual dating violence perpetration and victimization in dating college students. Gender differences emerged in the prevalence of sexual (26.0% for women and 42.0% for men) and physical violence (44.0% for women and 36.0% for men), but not psychological violence perpetration (81.0% for women and 75.0% for men). For victimization, no gender differences emerged (sexual; 31.0% for women and 38.0% for men), (physical; 37.0% for women and 37.0% for men), and (psychological; 73.0% for women and 67.0% for men). The findings suggest that there is a need to develop and deliver preventive and protective programs particularly tailored to the needs of emerging adult college students.

**Keywords:** dating violence, psychological dating violence, sexual dating violence, physical dating violence, emerging adulthood, construct validity

**Atıf Cite** Toplu Demirtaş, E., & Hatipoğlu, S. (2022). Psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddetini ölçmek: Beliren yetişkinlerin flört şiddeti yaşantıları. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 408-432. <https://doi.org/10.47793/hp.1079451>

<sup>[1]</sup> Doç. Dr. | MEF Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0003-2005-5490 | demirtase@mef.edu.tr

<sup>[2]</sup> Doç. Dr. | Ortadoğu Teknik Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Ankara | Türkiye | ORCID: 0000-0002-9163-2622



## GİRİŞ

**B**eliren yetişkinlik döneminde flört şiddeti, uluslararası alanyazında en fazla araştırılan konulardan biridir. Flört şiddetinin en sık görüldüğü yaş diliminin 18-25 yaş arası olduğu ifade edilmektedir (Johnson vd., 2014). Flört şiddetini ölçmek için kullanılan en yaygın ölçek Çatışma Yöntemleri Ölçeği-Gözden Geçirilmiş formudur (ÇYÖ-G; Straus vd., 1996). İlginç bir şekilde, Straus ve diğerleri (1996) ölçeğin faktör yapısını ortaya koymaya yönelik yapı geçerliği kanıtlarını hiç sunmamıştır. Straus ve diğerlerinin dışında, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin çalışmalar yapan araştırmacılar da tutarlı bir faktör yapısına ulaşamamışlardır (daha fazla bilgi için Chapman ve Gillespie, 2019). Ölçek, Türkçe'ye uyarlanmasına karşın, üniversite öğrencisi beliren yetişkinler arasında, yine faktör yapısına yönelik yapı geçerliği kanıtları ortaya konmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın ilk amacı, ÇYÖ-G'nin faktör yapısını incelemektir.

Flört şiddeti, psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet olmak üzere türlere ayrılmaktadır ve bu türler şiddete maruz bırakılma ve şiddet uygulama boyutlarında incelenmektedir. Ülkemizde, flört şiddetine yönelik çalışmalar artmakla birlikte, yukarıda belirtilen türler ve boyutların, üniversite öğrencisi beliren yetişkinler arasında sıklığını inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, Türkiye'de flört şiddetinin yaygınlığına yönelik bir alanyazın oluşturulmasını ve mevcut durumun uluslararası alanyazınla karşılaştırılmasını olanaksız hale getirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bir diğer amacı, üniversite öğrencisi beliren yetişkinler örnekleminde psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddetine maruz bırakılma ve psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddeti uygulama sıklıklarını incelemektir. Ayrıca, cinsiyet farklılıkları ve flört şiddeti türlerinin birbiriyle olan ilişkileri de incelenmiştir.

### **Beliren Yetişkinlik ve Flört**

Dünyada 1980'lerin başından, Türkiye'de ise 2000'lerin sonundan itibaren araştırılmaya başlanan flört şiddeti üzerine en fazla araştırmanın yürütüldüğü yaş grubu, ergenlikten yetişkinliğe geçişte özel bir gelişimsel dönem olarak tanımlanan "beliren yetişkinlik" (Arnett, 2004). Erikson'ın (1968) Psiko-sosyal Gelişim Kuramında "yakınlığa karşı yalıtılmışlık" olarak adlandırdığı ve genç yetişkinliğin ilk yarısına denk gelen bu yaş grubunda, yakın ilişki kurma ihtiyacı bağlamında, flört ilişkilerinin başlatılması ve sürdürülmesi beklendik bir davranış biçimi olarak göze çarpmaktadır. Beliren yetişkinlikte, flört ilişkilerinin bireylerin beden ve ruh sağlığına olumlu ve koruyucu etkilerinin olduğu ileri sürülmektedir (Braithwaite vd., 2010; Whitton vd., 2013). Örneğin, Braithwaite ve diğerleri (2010), 1621 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında, ilişki bağlılıkları yüksek üniversite öğrencilerinin, ilişki bağlılıkları düşük olanlara göre daha az cinsel partnere sahip olduklarını, daha az ruh sağlığı ve yeme bozukluğu problemi yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

### Flört Şiddeti: Tanımı ve Türleri

Beliren yetişkinlik döneminde flört ilişkileri, her zaman olumlu ve koruyucu bir tablo ile karşımıza çıkmayabilir. Hatta flört, şiddet ile birlikte de anılabilir. Flört şiddeti, flört ilişkisindeki birçok şiddet türünü kapsayan şemsiye bir kavram olarak kullanılmakta ve çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Anderson ve Danis (2007) flört şiddetini 'bir flört ilişkisinde partnerlerden birinin diğerini tehdit veya eylem yoluyla fiziksel, cinsel ya da psikolojik olarak istismar etmesi' (s. 88) olarak tanımlamaktadır. Flört şiddeti, uzun süreli-kısa süreli, ciddi-geçici, heteroseksüel-eşcinsel/biseksüel, tek eşli-çok eşli ya da kişilerin farklı biçimlerde tanımladığı tüm ilişki biçimlerinde görülebilir. Dolayısıyla, hiçbir flört ilişkisi biçimi, flört şiddetinden arınık değildir.

Bu araştırmada, fiziksel, cinsel ve psikolojik olmak üzere flört şiddetinin üç boyutu ele alınmaktadır. Flört şiddetinin fiziksel boyutu "bir şey fırlatmak, itmek, dirsek atmak, elini kolunu bükmek, saçını çekmek, tokat atmak, yumruk atmak, duvara çarpmak, incitecek bir şeyle vurmak, dövmek, tekme atmak, nefes almaması ya da bağırması için ağzını burnunu kapatmak, tutup sıkmak, yakmak, boğmak, bıçak ve silah çekmek" gibi davranışları içermektedir (Straus vd., 1996). Flört şiddetinin cinsel boyutunu "anal, oral ve/veya vajinal ilişki sırasında kondom kullanımına izin vermemek, anal, oral ve/veya vajinal ilişki için tehdit etmek, anal, oral ve/veya vajinal ilişkiye zorlamak, onayı dışında partner ile anal, oral ve/veya vajinal ilişkiye girmek" gibi davranışlar oluşturmaktadır (Straus vd., 1996). Son olarak, flört şiddetinin psikolojik boyutu "küfretmek, bağırarak, alay etmek, küçük düşürmek, üzgün suçlu eksik yetersiz ve değersiz hissettirmek, dalga geçmek, tehdit etmek, partnere ait bir eşyayı kasıtlı olarak kırmak, partneri kızdıracak kasıtlı bir şey yapmak" gibi davranışları kapsamaktadır (Straus vd., 1996).

### Flört Şiddeti: Uluslararası Alanyazında Sıklığı

Flört şiddeti ile ilgili olarak alanyazında bilinen ilk araştırma, Makepeace'in (1981) evli olmayan üniversite öğrencilerinde fiziksel şiddete başvurma oranının %21.2 olduğunu ortaya koyduğu araştırmadır. Straus'un (2004) 16 ülkede, 31 farklı üniversitede, 8666 flört eden üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği uluslararası flört şiddeti araştırması ise ortaya koyduğu rakamlar açısından çarpıcıdır. Bu araştırmaya göre, cinsiyetten bağımsız ve ortalama olarak, katılımcıların %29'u son bir yıl içinde partnerine en az bir kez fiziksel şiddet uyguladığını belirtmiştir. Bu oranlar, ülkeler arasında oldukça farklılaşmakta ve %17 ile %45 arasında değişmektedir. Bu araştırmadan dört yıl sonra, 21 ülkeden yaklaşık 16000 üniversite öğrencisinin katıldığı bir başka araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve katılımcıların %30'u son bir yıl içinde en az bir kere partnerini fiziksel şiddet içeren bir davranışa maruz bıraktığını beyan etmiştir (Chan vd., 2008). Chan ve diğerlerinin (2008) araştırması, cinsel şiddete başvurma oranlarını da araştırmıştır ve cinsiyetten bağımsız olarak üniversite öğrencilerinin %20'sinin son

bir yıl içinde cinsel şiddete başvurduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik flört şiddeti üzerine, fiziksel ve cinsel şiddet kadar kapsamlı sonuçlar ortaya koyan araştırmalara rastlanmamış olsa da var olan çalışmalar, psikolojik şiddetin en yaygın şiddet türü olduğunu göstermektedir. Psikolojik flört şiddeti söz konusu olduğunda, maruz bırakılma ve maruz bırakma oranları %90lara kadar çıkmaktadır (Jenkins ve Aube, 2002; Shook vd., 2000). Örneğin, Shook ve diğerlerine (2000) göre, son bir yılda partnerine psikolojik şiddet uyguladığını söyleyenlerin oranı erkekler için %80.8, kadınlar için %90.6'dır.

### **Flört Şiddeti: Türkiye'de Sıklığı**

Türkiye'de flört şiddeti ile ilgili araştırmalar giderek artmakla birlikte, flört şiddetinin sıklığına yönelik çalışmalar kısıtlıdır. Alanyazındaki kısıtlı çalışmalar, cinsel, fiziksel ve psikolojik flört şiddetine maruz bırakılma ve flört şiddeti uygulama sıklığının Türkiye'de yaygın olduğuna işaret etmektedir (Schuster vd., 2016; Toplu-Demirtaş, 2015; Toplu-Demirtaş ve Fincham, 2020; Toplu-Demirtaş vd., 2013). Örneğin, Türkiye'deki kadın üniversite öğrencilerinin %77.6'sı hayatlarının herhangi bir döneminde cinsel şiddete maruz bırakıldıklarını ve %14.2'si cinsel şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar erkeklerde maruz bırakılma için %65.5, uygulama için %28.9'dur (Schuster vd., 2016). Psikolojik şiddet oranları da yüksektir. Kadınların %85.2'si, erkeklerin %80.3'ü, son altı içinde, partnerlerini kısıtlamaya ve kontrol etmeye yönelik davranışlarda bulduklarını söylemişlerdir (Toplu-Demirtaş, 2015). Bir yıldan uzun süreli bir flört ilişkisi olan 395 üniversiteli kadının katıldığı bir araştırmada, kadınların %37'si son bir yıl içinde fiziksel flört şiddetine maruz kaldığını belirtmiştir. Oranlar, cinsel şiddet için %22.8 ve psikolojik şiddet için %79.3 olarak ifade edilmiştir.

### **Flört Şiddetini Ölçmek**

Flört şiddetini ölçecek, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, standart bir ölçme aracının eksikliği, Türkiye'de flört şiddetinin sıklığına yönelik araştırmaların kısıtlı olmasının bir nedeni olarak ileri sürülebilir. Üstelik bu kısıtlı araştırmalarda, farklı ölçme araçlarının kullanılması flört şiddeti türlerinin ulusal ve uluslararası alanyazınla karşılaştırılmalı sonuçlar ortaya konulmasını engellemektedir. İlginç bir şekilde, uluslararası alanyazında flört şiddetinin sıklığını araştıran karşılaştırmalı çalışmalarda ve Türkiye'de flört şiddeti araştırmalarında en çok kullanılan ölçek olan Çatışma Yöntemleri Ölçeği formunu geliştiren ve daha sonra gözden geçiren Straus ve diğerleri (1996), ölçeğin yapı geçerliğini faktör analizi ile test etmemiştir. Straus (2004), daha sonra gelen eleştiriler üzerine, flört eden üniversite öğrencileri örnekleminde, 17 farklı ülkede flört şiddetinin sıklığını incelediği araştırmasında, ölçeğin kültürlerarası yapı geçerliğini ve güvenilirliğini incelediğini belirtmiştir. Ancak, kuramsal olarak öne sürdüğü yapıyı yine faktör

analizi kullanarak test etmemiştir. Bunun yerine, ölçeğin, bütün ülkelerde sosyal beğenirlikten etkilenmemesini, fiziksel şiddet ile şiddetin sonucu olan yaralanma ve yine fiziksel şiddet ile şiddet kabul edici tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olmasını, ölçeğin ölçmesi gereken kavramı ölçtüğü şeklinde yorumlamıştır.

ÇYÖ-G'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi, 300 evli kadından oluşan bir örnekleme, Turhan, Güraksın ve İnandı (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, ÇYÖ-G'nin Türkçe formunun, evli kadınlar örnekleminde, geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek daha sonra, Toplu-Demirtaş vd., (2013) tarafından üniversiteli flört eden kadınların fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddete maruz bırakılma yaşantılarının incelenmesinde kullanılmıştır. Araştırmacılar, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin (Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları fiziksel şiddet için .91, psikolojik şiddet için .79, ve cinsel şiddet için .80) yeterli kanıtlar sunsa da ölçeğin geçerliğine ilişkin herhangi bir bulgu rapor etmemişlerdir. Ölçeğin üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Aba ve Kulakaç (2016) tarafından yapılmıştır. Straus'a (2004) benzer bir şekilde, Aba ve Kulakaç (2006) da ölçeğin yapı geçerliğine kanıt olarak, araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin, ÇYÖ-G'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlerini sunmuştur. Buna ek olarak, fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddet alt ölçeklerinden alınan ortalama puanların kadın ve erkeğe göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen farklılıklar, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt olarak yorumlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bir ölçeğin yapı geçerliğini incelemeye kullanılan en güçlü yöntemlerden biri açımlayıcı veya doğrulayıcı faktör analizidir (Büyüköztürk, 2007). Flört şiddetini ölçmede en sıklıkla kullanılan ÇYÖ-G'nin gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında yapı geçerliği bu bağlamda test edilmemiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amaçlarından ilki açımlayıcı faktör analizi kullanarak ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sunmaktır. Ayrıca, Türkiye'de flört şiddetinin psikolojik, fiziksel ve cinsel alt boyutlarında şiddete maruz bırakılma ve şiddet uygulama sıklığına ilişkin yeterli veri bulunmamaktadır. Bu durum, flört şiddetinin yaygınlığının uluslararası alanyazındaki yaygınlık oranlarıyla karşılaştırılmasını olanaksızlaştırmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın bir diğer amacı, flört eden beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet uygulama ve maruz bırakılma yaşantılarını incelemektir. Bu amaç bağlamında, bu yaşantıların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. Ayrıca, psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet uygulama ve şiddete maruz bırakılma alt boyutları arasındaki ilişkiler de bu çalışmada incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi- Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, Ankara'nın dört farklı devlet üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim gören ve süregelen bir flört ilişkisi olan 378'i kadın (%51,6), 354'ü erkek (%48,3) ve biri cinsiyetini belirtmemiş toplam 733 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.02'dir ( $SS = 1.90$ ). Üniversite öğrencilerinin 34'ü (% 4.6) hazırlık sınıfına, 166'sı (% 22.6) 1. sınıfa, 301'i (% 41.1) 2. sınıfa, 108'i (% 14.7) 3. sınıfa ve 122'si (% 16.6) son sınıfa devam etmektedir. Ortalama ilişki süresi 15.40 aydır ( $SS = 15.48$ ; min = 1 ve mak = 35 ay) ve katılımcıların %11.3'ü ( $n = 83$ ) birlikte yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneklem, kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile seçilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcı bilgi formu ve Çatışma Yöntemleri Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (ÇYÖ-G) formu (Straus vd., 1996) kullanılmıştır. ÇYÖ-G, flört eden, birlikte yaşayan veya evli çiftlerin ilişkilerinde yaşanan çatışmalar ile başa çıkma becerilerini (Uzlaşma, 6 madde), çatışmaları yönetememe sonucu ortaya çıkabilecek farklı şiddet türlerini (Psikolojik Saldırganlık, 8 madde; Fiziksel Saldırı, 12 madde ve Cinsel Şiddet, 7 madde) ve şiddet sonucu oluşabilecek hasarı (Zarar, 6 madde) ölçmek için geliştirilmiş, 39 maddeden ve 5 alt ölçekten oluşan bir ölçektir. Bu çalışmada, ÇYÖ-G'nin Psikolojik Saldırganlık, Fiziksel Saldırı ve Cinsel Şiddet alt ölçekleri kullanılmıştır.

**ÇYÖ-G Psikolojik Saldırganlık.** Psikolojik Saldırganlık, flört ilişkisinde psikolojik şiddeti ölçen tek boyutlu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Aynı madde, "Partnerimi kızdıracak kasıtlı bir şey yaptım" biçiminde kullanılarak psikolojik şiddet uygulamayı (8 madde) ve "Partnerim beni kızdıracak kasıtlı bir şey yaptı" biçiminde kullanılarak psikolojik şiddete maruz bırakılmayı (8 madde) ölçmektedir.

**ÇYÖ-G Fiziksel Saldırı.** Fiziksel Saldırı, flört ilişkisinde fiziksel şiddeti ölçen tek boyutlu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Aynı madde, "Partnerime tokat attım" biçiminde kullanılarak fiziksel şiddet uygulamayı (12 madde) ve "Partnerim bana tokat attı" biçiminde kullanılarak fiziksel şiddete maruz bırakılmayı (12 madde) ölçmektedir.

**ÇYÖ-G Cinsel Şiddet.** Cinsel Şiddet, flört ilişkisinde cinsel şiddeti ölçen tek boyutlu bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Aynı madde, "Partnerime kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar ettim" biçiminde kullanılarak cinsel şiddet uygulamayı (7 madde) ve "Partnerim kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar etti" biçiminde kullanılarak cinsel şiddete maruz bırakılmayı (7 madde) ölçmektedir.

Alt ölçeklerdeki her bir madde “son bir yıl” içinde ilgili davranışın ne sıklıkta yaşandığını ölçmeyi hedeflemektedir. “1” son bir yıl içinde davranışın sadece bir kere yaşandığını, “2” iki kere, “3” üç-beş kere, “4” altı-on kere, “5” on bir-yirmi kere, “6” yirmi kereden fazla yaşandığını, “7” son bir yıl içerisinde yaşanmadığını fakat ondan önce yaşandığını, “0” ise hiç yaşanmadığını belirtir. Straus ve diğerlerinin (1996) önerdiği gibi, bu çalışmada da “son bir yıl içerisinde” yaşanmadığı belirtilen davranışlar hesaplamalara dâhil edilmemiştir. Frekans analizlerinde “0” dışındaki tüm kategoriler “1” olarak hesaplanmıştır. “1”, son bir yıl içinde ilişkide en az bir kez şiddet davranışının yaşandığını ifade eder. Ölçekteki kategorilerin orta noktalarının toplanması ile parametrik analizler için sürekli değişken elde edilir. 0, 1 ve 2 için orta noktalar, yine 0, 1 ve 2’dir. Orta noktalar, 3-5 kere için 4, 6-10 kere için 8, 11-20 kere için 15 ve 20 kereden fazla için 25 olarak belirlenmiştir. Şiddet alt ölçeklerinden alınan puanların artması, şiddet uygulama ve şiddete maruz bırakılma deneyimlerinin de arttığını gösterir.

ÇYÖ-G, 300 evli kadın katılımcının yer aldığı bir çalışmada, Turhan vd., (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasının bulguları, ÇYÖ-G’nin Türkçe formunun güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, uygulama yaşantılarında Psikolojik Saldırganlık, Fiziksel Saldırı ve Cinsel Şiddet için iç tutarlık katsayıları sırasıyla .79, .90 ve .77 olarak hesaplanmıştır. Maruz bırakılma yaşantılarında elde edilen katsayılar ise Psikolojik Saldırganlık için .79, Fiziksel Saldırı için .90 ve Cinsel Şiddet için .78’tir.

**Katılımcı bilgi formu.** Katılımcıların demografik (yaş, cinsiyet, vb.) ve ilişkisel (ilişki süresi, birlikte yaşama, vb.) bilgilerini almak için araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir formdur.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler, sınıf ortamında, araştırmanın amacı ve araştırmaya katılabilmek için gerekli önkoşullar (gönüllü, 18 yaşından büyük ve üniversite öğrencisi olmak ve süregelen bir flört ilişkisine sahip olmak) hakkında açıklama yapıldıktan ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin gönüllü katılım onayı alındıktan sonra toplanmıştır. Ölçeklerin yanıtlanma süresi ortalama 15-20 dakikadır.

### **Verilerin Analizi**

Kuramsal olarak ayrı yapılar olmasına karşın, ÇYÖ-G’de ilgili alt ölçeklerdeki maddeler, diğer alt ölçeklerdeki maddelerle yakından ilişkili olduğu için, bazı maddeler alt ölçeklere çapraz yüklenmektedir. Örneğin, “partnere ait bir eşyayı kasıtlı olarak kırmak” flört şiddeti alanyazınında psikolojik şiddet olarak ele alınmasına karşın, faktör analizinde bu madde “kırmak” eyleminden ötürü fiziksel şiddet alt ölçeğine de yüklenmektedir. “Partnere kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar etmek” kuramsal olarak “cinsel şiddet” olarak addedilirken, faktör

analizinde “ısrar etmek” eyleminden dolayı psikolojik şiddet alt ölçeğine de yüklenmektedir. “Vurma, yatırma veya silahla tehdit etme gibi yollara başvurarak partneri cinsel ilişkiye zorlamak”, cinsel şiddet eylemi olarak değerlendirilmesine karşın, “vurmak, yatırmak” ifadelerinden dolayı fiziksel, “tehdit etmek” ifadesinden dolayı psikolojik şiddet alt ölçeklerine de yüklenebilmektedir. Bu nedenle, ÇYÖ-G’nin, uygulama ve maruz bırakılma için, Psikolojik Saldırganlık, Fiziksel Saldırı ve Cinsel Şiddet alt ölçeklerinin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ayrı ayrı saptanmıştır.

Her bir AFA için şu basamaklar izlenmiştir. AFA’dan önce, madde başına en az beş katılımcı oranı (Hair vd., 2010) ile örneklem büyüklüğü, Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi değeri ile veri setinin AFA’ya uygunluğu incelenmiştir. KMO katsayısının .60’ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olması, veri setinden faktör çıkabileceğinin bir göstergesidir. Çok Değişkenli Normallik varsayımı, normal dağılım uygunluk testi (Mardia Testi; Mardia, 1975) ile sınanmıştır. Mardia Testi’nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ( $p < .05$ ), çok değişkenli normallik varsayımının sağlanamadığı anlamına geldiğinden, Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan’ın (1999) önerisi göz önüne alınarak, Temel Bileşenler Faktörleşme Tekniği (Principal Axis Factoring) kullanılmıştır. Faktör sayısına, özdeğerlerin çizgi grafiği ile en belirgin kırılma incelenerek karar verilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin en az .30 ve üzerinde olması gözetilmiştir. AFA varsayımları sadece “Psikolojik Saldırganlık” alt ölçeğinin uygulama boyutu için ayrıntılı olarak raporlanmış, diğer alt ölçeklere ilişkin sonuçlar ilgili tablolarda belirtilmiştir. AFA bulguları ise tüm alt ölçekler için uygulama ve maruz bırakılma boyutlarında ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

AFA sonrasında, flört eden üniversite öğrencilerinin partnerlerine uyguladıkları ve partneri tarafından maruz bırakıldıkları şiddet oranları frekans analizi ile incelenmiştir. Sıklık analizinde oranlar hesaplanırken Straus ve diğerlerinin (1996) önerisi göz önüne alınmıştır. Bu öneriye göre, her bir alt ölçekte, son bir yıl içinde, en az bir davranış için “0” dışında bir seçenek belirten katılımcılar “1”, tüm davranışlar için “0” seçeneğini işaretleyenler ise “0” olarak yeniden kodlanmıştır. Yaygınlığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için ki-kare testi, ki-kare testinin etki büyüklüğü için ise Phi katsayısı kullanılmıştır. Son olarak, uygulama ve maruz bırakılma için farklı şiddet türlerinin birbiriyle ilişkilerini incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### **Etik Onay**

“Flört İlişkisinde Şiddet: Üniversite Öğrencileri Arasında Yaygınlığı, Türleri ve Yordayıcı Değişkenler” başlıklı araştırma, 21.04.2010 tarihinde, B.30.2.ODT.AH.00.00/126/33-501 belge no ile ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Komitesi tarafından uygun görülerek, gerekli onay alınmıştır.

## BULGULAR

## ÇYÖ-G'nin Yapı Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

AFA, ilk olarak, ÇYÖ-G'nin uygulama düzeyinde psikolojik şiddeti ölçen Psikolojik Saldırganlık alt boyutu için gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğü, 8 madde, 733 katılımcı ile madde başına en az beş katılımcı oranını karşılamıştır. KMO katsayısı, .85 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik testi anlamlıdır, ( $X^2 = 1386.03$ ,  $df = 28$ ,  $p < .00$ ). Bu durumda veri seti analiz için uygun olarak değerlendirilmiştir. Mardia Testi istatistiksel olarak anlamlı çıktığından ( $p < .05$ ), çok değişkenli normallik varsayımı sağlanamamıştır. Aynı işlemler tüm alt ölçekler için maruz bırakılma ve uygulama boyutlarında ayrı ayrı test edilmiştir ve varsayımlar için elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

## Uygulama ve Maruz Bırakılma Düzeylerinde Alt Ölçekler için Varsayım Analizlerinin Bulguları

Varsayımlar	Uygulama			Maruz Bırakılma		
	Psikolojik Saldırganlık	Fiziksel Saldırı	Cinsel Şiddet	Psikolojik Saldırganlık	Fiziksel Saldırı	Cinsel Şiddet
Örneklem büyüklüğü	8 madde 733 katılımcı	12 madde 733 katılımcı	7 madde 733 katılımcı	8 madde 733 katılımcı	12 madde 733 katılımcı	7 madde 733 katılımcı
KMO katsayısı	.85	.92	.86	.86	.90	.84
Bartlett testi	$X^2 = 1386.03$ , $df = 28^*$	$X^2 = 4318.93$ , $df = 66^*$	$X^2 = 2236.13$ , $df = 21^*$	$X^2 = 1491.40$ , $df = 28^*$	$X^2 = 4496.17$ , $df = 66^*$	$X^2 = 2097.50$ , $df = 21^*$
Mardia testi	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$	$p < .05$

Not.  $p < .001$

Psikolojik Saldırganlık alt ölçeği uygulama boyutu için gerçekleştirilen AFA, dağılımın % 54.91'ini açıklayan, özdeğerleri 1'den büyük, iki boyutlu bir yapı (Boyut 1 = % 42.08; Boyut 2 = % 12.83) ortaya koymuştur. Özdeğerlerin çizgi grafiği ise en belirgin kırılmanın ve düzleşmenin birinci boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Maddeler incelendiğinde, “partnere ait bir eşyayı kasıtlı olarak kırmak”, “partneri vurmakla ya da bir şey atmakla tehdit etmek” ve “partnerle şifko ya da çirkinsin diye alay etmek” maddelerinin (3 madde) kuramsal olarak anlamlı bir yapı oluşturmadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle analiz tek boyutla sınırlandırılarak yeniden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, tek boyutlu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .67 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Tablo 2).

Maruz bırakılma düzeyinde Psikolojik Saldırganlık alt ölçeği için gerçekleştirilen AFA, dağılımın %55.71'ini açıklayan özdeğerleri 1'den büyük iki boyutlu bir yapı (Boyut 1 = %43.16; Boyut 2 = %12.55) ortaya koymuştur. Özdeğerlerin çizgi grafiği ise en belirgin kırılmanın ve düzleşmenin birinci boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Maddeler incelendiğinde, “partnere ait bir eşyayı kasıtlı olarak kırmak”, “partneri vurmakla ya da bir şey atmakla tehdit etmek” ve “partneri çok kötü bir sevgili olmakla suçlamak” maddelerinin (3 madde) kuramsal olarak anlamlı



bir yapı oluşturmadıkları gözlemlenmiştir ve analiz tek boyutla sınırlandırılarak yeniden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, tek boyutlu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .46 ile .69 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2**

*Uygulama ve Maruz Bırakılma Düzeylerinde Alt Ölçekler için Faktör Yükleri (FY)*

Alt Ölçek	Uygulama		Maddeler	Maruz Bırakılma	
		FY			FY
Psikolojik		.67	Partneri bir tartışmada yanından kovmak (M49-50)		.68
		.63	Partneri çok kötü bir sevgili olmakla suçlamak (M65-66)		.69
		.61	Partnerine hakaret veya küfretmek (M5-6)		.62
		.60	Partnerine ait bir eşyayı kasıtlı olarak kırmak (M29-30)		.63
		.56	Partneri kızdıracak kasıtlı bir şey yapmak (M67-68)		.53
		.55	Partneri vurmakla ya da bir şey atmakla tehdit etmek (M69-70)		.64
		.52	Partnerle şişko ya da çirkin diye alay etmek (M25-26)		.48
		.51	Partnerine ses yükselterek bağırarak (M35-36)		.46
Özdeğer	3.36			3.45	
Dağılım	%42.98			%43.16	
Fiziksel		.81	Partnerine dayak atmak (M43-44)		.77
		.79	Partnerine tekme atmak (M73-74)		.78
		.77	Partneri yumruklamak ya da incitecek bir şey ile partnerine vurmak (M27-28)		.76
		.69	Partneri duvara çarpmak (M37-38)		.65
		.67	Partnerine bıçak ya da silah çekmek (M21-22)		.69
		.67	Partnerine, onu incitecek bir şey fırlatmak (M7-8)		.64
		.66	Partnerin nefes almaması için ağzını burnunu kapatmak (M33-34)		.67
		.65	Partneri tutup sıkmak (M45-46)		.63
		.63	Partnerine tokat atmak (M53-54)		.63
		.60	Partnerin elini kolunu bükme veya saçını çekmek (M9-10)		.61
		.59	Partneri kaynar su vb. şeylerle yakmak (M61-62)		.67
		.55	Partneri itmek veya partnerine dirsek atmak (M17-18)		.64
	Özdeğer	5.99			6.09
Dağılım	%49.91			%50.73	
Cinsel		.85	Vurma, yatırma ya da silahla tehdit etme gibi yollara başvurarak partneri cinsel ilişkiye zorlamak (M47-48)		.76
		.81	Oral ya da anal seks için partneri tehdit etmek (M57-58)		.78
		.77	Partneri cinsel ilişkiye girmek için tehdit etmek (M75-76)		.77
		.72	Partnerine kaba kuvvet kullanmadan oral ya da anal seks için ısrar etmek (M63-64)		.78
		.71	Vurma, yatırma ya da silahla tehdit etme gibi yollara başvurarak partneri oral ya da anal sekse zorlamak (M19-20)		.70
		.46	Partnerine kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar etmek (M51-52)		.51
		.34	Partneri prezervatif kullanmadan ilişkiye sokmak (M15-16)		.32
Özdeğer	3.75			6.09	
Dağılım	%53.54			%50.73	

Fiziksel Saldırı alt ölçeği uygulama boyutu için gerçekleştirilen AFA, dağılımın % 59.41'ini açıklayan, özdeğerleri 1'den büyük, iki boyutlu bir yapı (Boyut 1 = % 49.91; Boyut 2 = % 9.50)

ortaya koymuştur. Özdeğerlerin çizgi grafiği ise en belirgin kırılmanın ve düzleşmenin birinci boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Maddeler incelendiğinde, “partneri itmek ya da partnere dirsek atmak”, “partnerin elini, kolunu bükme veya saçını çekmek” ve “partneri tutup sıkmak” maddelerinin (3 madde) kuramsal olarak anlamlı bir yapı oluşturmadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle analiz tek boyutla sınırlandırılarak yeniden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, tek boyutlu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .55 ile .81 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Tablo 2).

Maruz bırakılma düzeyinde Fiziksel Saldırı alt ölçeği için gerçekleştirilen AFA, dağılımın %60.47’sini açıklayan özdeğerleri 1’den büyük iki boyutlu bir yapı (Boyut 1 = %50.76 16; Boyut 2 = %9.74) ortaya koymuştur. Özdeğerlerin çizgi grafiği ise en belirgin kırılmanın ve düzleşmenin birinci boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Maddeler incelendiğinde, “partnerin elini, kolunu bükme veya saçını çekmek”, “partneri itmek ya da partnere dirsek atmak”, “partnere incitecek bir şey fırlatmak” ve “partneri tutup sıkmak” maddelerinin (4 madde) kuramsal olarak anlamlı bir yapı oluşturmadıkları gözlemlenmiştir ve analiz tek boyutla sınırlandırılarak yeniden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, tek boyutlu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .61 ile .78 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Tablo 2).

Cinsel Şiddet alt ölçeği uygulama boyutu için gerçekleştirilen AFA, dağılımın % 69.79’unu açıklayan, özdeğerleri 1’den büyük, iki boyutlu bir yapı (Boyut 1 = %53.54; Boyut 2 = %15.25) ortaya koymuştur. Özdeğerlerin çizgi grafiği ise en belirgin kırılmanın ve düzleşmenin birinci boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Maddeler incelendiğinde, “partnere kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar etmek” ve “partneri prezervatif/kondom kullanmadan ilişkiye sokmak” maddelerinin (2 madde) kuramsal olarak anlamlı bir yapı oluşturmadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle analiz tek boyutla sınırlandırılarak yeniden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, tek boyutlu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .33 ile .85 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Tablo 2).

Maruz bırakılma düzeyinde Cinsel Şiddet alt ölçeği için gerçekleştirilen AFA, dağılımın %67.32’sini açıklayan özdeğerleri 1’den büyük iki boyutlu bir yapı (Boyut 1 = %52.90; Boyut 2 = %14.42) ortaya koymuştur. Özdeğerlerin çizgi grafiği ise en belirgin kırılmanın ve düzleşmenin birinci boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Maddeler incelendiğinde, “partnere kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar etmek” ve “partneri prezervatif/kondom kullanmadan ilişkiye sokmak” maddelerinin (2 madde) kuramsal olarak anlamlı bir yapı oluşturmadıkları gözlemlenmiş ve analiz tek boyutla sınırlandırılarak yeniden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, tek boyutlu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .32 ile .78 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Tablo 2).

Yapı geçerliğinin bir parçası olarak, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da incelenmiştir. Nunnally ve Bernstein'e (1994) göre, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, her bir madde için .30'un üzerinde olmalıdır. Streiner, Norman ve Cairney (2015, s. 84) ise bu "değerin .20 ile .70 arasında değişebileceğini" söylemiştir. Bu çalışmada, uygulama boyutunda düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, psikolojik saldırganlık için .41 ile .56, fiziksel saldırı için .48 ile .70 ve cinsel şiddet için .30 ile .58 arasında değişmektedir. Maruz bırakılma boyutunda ise değerler psikolojik saldırganlık için .35 ile .57, fiziksel saldırı için .52 ile .69 ve cinsel şiddet için .30 ile .58 aralığında bulunmuştur. Uygulama ve maruz bırakılma düzeylerinde alt ölçekler için madde-toplam korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Uygulama ve Maruz Bırakılma Düzeylerinde Alt Ölçekler için Madde-Toplam Korelasyonları (MTK)*

Alt Ölçek	Uygulama	Madde	Maruz Bırakılma
	MTK		MTK
Psikolojik	.691**	Partneri bir tartışmada yanından kovmak (M49-50)	.698**
	.616**	Partneri çok kötü bir sevgili olmakla suçlamak (M65-66)	.660**
	.657**	Partnere hakaret veya küfretmek (M5-6)	.684**
	.586**	Partnere ait bir eşyayı kasıtlı olarak kırmak (M29-30)	.599**
	.663**	Partneri kızdıracak kasıtlı bir şey yapmak (M67-68)	.616**
	.552**	Partneri vurmakla ya da bir şey atmakla tehdit etmek (M69-70)	.581**
	.575**	Partnerle şişko ya da çirkin diye alay etmek (M25-26)	.521**
	.663**	Partnere ses yükselterek bağırarak (M35-36)	.665**
Fiziksel	.753**	Partnere dayak atmak (M43-44)	.705**
	.731**	Partnere tekme atmak (M73-74)	.675**
	.733**	Partneri yumruklamak ya da incitecek bir şey ile partnere vurmak (M27-28)	.680**
	.562**	Partneri duvara çarpmak (M37-38)	.575**
	.578**	Partnere bıçak ya da silah çekmek (M21-22)	.540**
	.672**	Partnere, onu incitecek bir şey fırlatmak (M7-8)	.650**
	.648**	Partnerin nefes almaması için ağzını burnunu kapatmak (M33-34)	.579**
	.667**	Partneri tutup sıkmak (M45-46)	.661**
	.583**	Partnere tokat atmak (M53-54)	.623**
	.654**	Partnerin elini kolunu bükme veya saçını çekmek (M9-10)	.634**
Cinsel	.565**	Partneri kaynar su vb. şeylerle yakmak (M61-62)	.609**
	.615**	Partneri itmek veya partnere dirsek atmak (M17-18)	.677**
	.641**	Vurma, yatırma ya da silahla tehdit etme gibi yollara başvurarak partneri cinsel ilişkiye zorlamak (M47-48)	.562**
	.609**	Oral ya da anal seks için partneri tehdit etmek (M57-58)	.627**
	.594**	Partneri cinsel ilişkiye girmek için tehdit etmek (M75-76)	.628**
	.678**	Partnere kaba kuvvet kullanmadan oral ya da anal seks için ısrar etmek (M63-64)	.718**
	.607**	Vurma, yatırma ya da silahla tehdit etme gibi yollara başvurarak partneri oral ya da anal sekse zorlamak (M19-20)	.561**
	.588**	Partnere kaba kuvvet kullanmadan cinsel ilişkiye girmek için ısrar etmek (M51-52)	.651**
.600**	Partneri prezervatif kullanmadan ilişkiye sokmak (M15-16)	.571**	

Not. \*\* $p = .001$

## Flört Şiddetine Maruz Bırakılma ve Flört Şiddeti Uygulama Oranlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te görüldüğü gibi, flört eden kadın öğrencilerin %81'i partnerlerine psikolojik, %44'ü fiziksel ve %26'sı cinsel şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar, erkekler tarafından sırasıyla %75, %36 ve %42 olarak bildirilmiştir. Partnere psikolojik şiddet uygulamanın yaygınlığı cinsiyete göre farklılaşmamıştır,  $\chi^2 (1, n = 732) = 2.97, p = .09, \Phi = -.07$ . Fiziksel [ $\chi^2 (1, n = 732) = 5.26, p = .02, \Phi = -.09$ ] ve cinsel [ $\chi^2 (1, n = 732) = 20.00, p = .00, \Phi = .17$ ] şiddet uygulamanın yaygınlığı ise cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadınlar erkeklere oranla daha fazla fiziksel, erkekler ise kadınlara oranla daha fazla cinsel şiddet uyguladıklarını beyan etmiştir.

Partnerleri tarafından psikolojik şiddete maruz bırakıldıklarını bildiren erkeklerin oranı %67'dir. Bu oran kadınlarda %73'e yükselmektedir; ancak, cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur, [ $\chi^2 (1, n = 732) = 2.93, p = .09, \Phi = -.07$ ]. Kadınların ve erkeklerin, partnerleri tarafından fiziksel şiddete maruz bırakılma sıklığı ise eşit olarak beyan edilmiştir (%37) ve cinsiyet farkı bulunamamıştır, [ $\chi^2 (1, n = 732) = .02, p = .89, \Phi = .00$ ]. Erkeklerin %38'i ve kadınların %31'i partnerleri tarafından cinsel şiddete maruz bırakıldıklarını belirtmiştir. Ki-kare testine göre bu oranlar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır, [ $\chi^2 (1, n = 732) = .02, p = .89, \Phi = .00$ ].

Farklı şiddet türlerinin uygulanma ve maruz bırakılma düzeylerinin birbiri ile ilişkili olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizinin bulguları, tüm değişkenlerin birbiriyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te görüldüğü üzere, uygulama düzeyinde, psikolojik şiddet, fiziksel şiddet ( $r = .37, p < .001$ ) ve cinsel şiddetle ( $r = .25, p < .001$ ) pozitif olarak ilişkilidir. Fiziksel şiddet ile cinsel şiddet arasındaki ilişki ise yine pozitifdir,  $r = .31, p < .001$ . Maruz bırakılma düzeyinde de benzer bulgular elde edilmiştir. Psikolojik şiddetin, fiziksel şiddet ( $r = .33, p < .001$ ) ve cinsel şiddet ile ilişkisi ( $r = .23, p < .001$ ) pozitifdir. Fiziksel ve cinsel şiddet de birbiriyle pozitif olarak ilişkilidir, ( $r = .30, p < .001$ ).

### Tablo 4.

#### Cinsiyete Göre Flört Şiddetine Maruz Bırakılma ve Flört Şiddeti Uygulama Yaygınlığı

Değişkenler	Kadın		Erkek		$\chi^2$	$\Phi$	
	%	N	%	N			
Uygulama	Psikolojik şiddet	%81	306	%75	267	2.97	-.07
	Fiziksel şiddet	%44	167	%36	126	5.26*	-.09
	Cinsel şiddet	%26	97	%42	147	20.00*	.17
Maruz Bırakılma	Psikolojik şiddet	%73	276	%67	237	2.93	-.07
	Fiziksel şiddet	%37	138	%37	132	.02	.00
	Cinsel şiddet	%31	116	%38	133	3.56	.07

Not. N kadın = 378; N erkek = 354

\* $p < .05$ .

Korelasyon analizinin bir diğer önemli bulgusu ise, aynı şiddet türünde uygulama ve maruz bırakılma arasındaki ilişkinin büyüklüğüdür. Örneğin, cinsel şiddet uygulama ve cinsel şiddete maruz bırakılma arasındaki ilişki oldukça güçlüdür,  $r = .77, p < .001$ . Benzer güçlü ilişkiler fiziksel ( $r = .68, p < .001$ ) ve psikolojik şiddet ( $r = .73, p < .001$ ) için de geçerlidir. Bir şiddet türünün uygulama düzeyi ile farklı bir şiddet türünün maruz bırakılma düzeyi arasındaki ilişkiler de anlamlı ve pozitifdir. Örneğin, psikolojik şiddet uygulama ile fiziksel şiddete maruz bırakılma ( $r = .35, p < .001$ ) ve cinsel şiddete maruz bırakılma ( $r = .28, p < .001$ ) arasındaki korelasyon katsayılarının anlamlı ve pozitif olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.**

*Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Cronbach Alfa ve Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Psikolojik şiddet uygulama	1	.37**	.25**	.73**	.35**	.28**
2. Fiziksel şiddet uygulama		1	.31**	.33**	.68**	.33**
3. Cinsel şiddet uygulama			1	.19**	.30**	.77**
4. Psikolojik şiddete maruz				1	.33**	.23**
5. Fiziksel şiddete maruz					1	.30**
6. Cinsel şiddete maruz						1
Ort	15.63	9.04	2.20	13.36	3.50	2.26
SS	24.55	25.91	4.97	22.78	8.66	5.08
Alpha	.79	.90	.77	.79	.90	.78

Not.  $N = 733$

\*\* $p < .001$ .

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın ilk amacı, Straus ve diğ. (1996) tarafından evlilik ve flört gibi romantik ilişkilerde psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddeti ölçmek amacıyla geliştirilen, uluslararası ve ulusal alanyazında yaygın bir biçimde kullanılan ÇYÖ-G'nin, flört eden beliren üniversiteli yetişkinler örnekleminde yapı geçerliğinin araştırılmasıdır. Araştırmanın diğer bir amacı ise, uygulama ve maruz bırakılma boyutlarında, psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddetinin sıklığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, uygulama ve maruz bırakılma boyutlarında, psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddetinin sıklığının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet uygulama ile şiddete maruz bırakılma arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi bulguları, Türkiye'deki beliren üniversiteli yetişkinler örnekleminde, ölçeğin psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet alt ölçeklerinin, uygulama ve maruz bırakılma bağlamında, orijinal yapısında ileri sürüldüğü gibi tek boyutlu yapılar olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik Saldırganlık alt ölçeğinin uygulama bağlamında faktör yükleri .50 ile .67 arasında, maruz bırakılma bağlamında ise .48 ile .69 arasında değişmektedir. Faktör yükleri Fiziksel Saldırı için uygulama bağlamında .55

ile .81, maruz bırakılma bağlamında ise .67 ile .77 arasındadır. Cinsel şiddet için bu değerlerin .37 ile .85 (uygulama) ve .32 ile .78 (maruz bırakılma) aralığında olduğu görülmektedir. Kısacası, tüm maddeler ilgili faktöre .30'un üzerinde yüklenmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin bir başka kanıt olarak, uygulama ve maruz bırakılma boyutlarında, psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet alt ölçeklerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Uygulama bağlamında düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, Psikolojik Saldırganlık için .41 ile .56, Fiziksel Saldırı için .48 ile .70 ve Cinsel Şiddet için .30 ile .58 arasında değişmektedir. Maruz bırakılma bağlamında ise değerler Psikolojik Saldırganlık için .35 ile .57, Fiziksel Saldırı için .52 ile .69 ve Cinsel Şiddet için .30 ile .58 aralığında bulunmuştur. Kısacası, tüm değerlerin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ÇYÖ-G'nin, flört eden beliren üniversiteli yetişkinler örnekleminde psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddete maruz bırakılma ve psikolojik, fiziksel ve cinsel şiddet uygulama yaşantılarını ölçmek için kullanılabilir, yapı geçerliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

ÇYÖ-G'nin güvenilirliğine ilişkin elde edilen değerler de oldukça yüksektir ve .77 ile .90 arasında değişmektedir. Bu bulguların, ölçeğin güvenilirliği için tatmin edici kanıtlar olduğu söylenebilir. ÇYÖ-G'nin madde-toplam korelasyon ve güvenilirlik değerleri, psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddeti uygulama bağlamında Aba ve Kulakaç (2016) tarafından elde edilen değerlerle benzerlik göstermektedir. Aba ve Kulakaç'tan (2016) farklı olarak, bu değerler maruz bırakılma boyutunda da ortaya konmuştur. Ayrıca hem uygulama hem de maruz bırakılma bağlamında psikolojik, fiziksel ve cinsel flört şiddeti alt ölçeklerinin yapı geçerliği, faktör analizi bulguları ile desteklenmiştir. Özetle, flört eden beliren üniversiteli yetişkinlerden oluşan bir örnekleme gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, ÇYÖ-G'nin, flört şiddetini ölçmek için yeterli düzeyde yapı geçerliğine ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya konduktan sonra, flört şiddetine maruz bırakılma ve flört şiddeti uygulama yaşantılarının yaygınlığı incelenmiştir. Katılımcı kadınların %81'i ve erkeklerin %75'i, son bir yıl içinde, partnerlerine psikolojik şiddet uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Partnerine son bir sene içinde fiziksel şiddet uyguladığını söyleyen kadınların oranı %44, erkeklerin oranı ise %36'dır. Cinsel şiddet için bu oranlar, kadınlar için %26 ve erkekler için %42 olarak bulunmuştur. Son bir sene içinde, kadınların %73'ü ve erkeklerin %67'si partneri tarafından psikolojik şiddete maruz bırakıldığını belirtmiştir. Partneri tarafından fiziksel şiddete maruz bırakıldığını söyleyenlerin oranı kadınlar ve erkekler için eşittir (%37). Cinsel şiddet için maruz bırakılma oranı kadınlar için %31 ve erkekler için %38 olarak bulunmuştur.

Bulgular, uluslararası alanyazınla uyumlu olarak uygulama ve maruz bırakılma boyutlarında en yaygın şiddet türünün psikolojik şiddet olduğunu, bunu fiziksel ve cinsel şiddetin izlediğini göstermektedir (Dardis vd., 2015; Murray ve Kardatzke, 2007). Özellikle, son bir yıl içindeki şiddet yaşantıları göz önüne alındığında, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin daha

fazla şiddet uyguladığı ve şiddete maruz bırakıldığı söylenebilir. Örneğin, Chan ve diğerlerinin 21 ülkede yürüttükleri çalışmasına göre (2008), fiziksel flört şiddetine maruz bırakılma oranları (cinsiyetten bağımsız) %13.9 (İsrail) ile %39.1 arasında değişmektedir (ortanca değer = %25.6). Bu oranlar, fiziksel şiddet uygulama yaşantıları için en düşük %17.2 (Portekiz) ve en yüksek %44.4'tür (Meksika) (ortanca değer = %29.8). Benzer bir örüntü, cinsel şiddet için de karşımıza çıkmaktadır. Chan ve diğerlerinin araştırması (2008), cinsel şiddete maruz bırakılma oranlarını en düşük %9.1 (Hollanda) ve en yüksek %46.2 (Yunanistan) (ortanca değer= %23.7) olarak ortaya koymaktadır. Cinsel şiddet uygulama için bu oranlar sırasıyla, %8.3 (Hollanda), %34.2 (Brezilya) ve %21.5 olarak raporlanmıştır. Psikolojik şiddet yaşantıları için kültürler arası bir çalışmaya alanyazında henüz rastlanmadığı için bu araştırmanın bulgularıyla birebir karşılaştırma yapmak mümkün gözükmemektedir. Ancak, bu çalışmada elde edilen psikolojik şiddet uygulama ve maruz bırakılma oranları Batı alanyazınındaki bazı oranlar göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencileri arasında da psikolojik şiddet yaşantılarının oldukça yaygın olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır (örneğin; Hines ve Saudino, 2003; Cornelius vd, 2010; Torres vd., 2012). Bulgular, daha önce Türkiye'de gerçekleştirilen flört şiddeti araştırmalarının bulguları ile de tutarlıdır (Schuster vd., 2016; Toplu-Demirtaş, 2015; Toplu-Demirtaş ve Fincham, 2020; Toplu-Demirtaş vd., 2013).

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, kadın ve erkeklerin flört şiddetine maruz bırakılma yaşantılarında fark olmadığını göstermektedir. Alanyazın, flört şiddetinin cinsiyete göre fark olup olmaması konusunda oldukça tartışmalı olmakla birlikte genel eğilim, cinsel şiddet dışında fark olmadığı ya da minimal farklar olduğu yönündedir (Chan vd., 2008; Straus 2004; 2008). Cinsel şiddet konusundaki çalışmalarda ise hem uygulama hem de maruz bırakılma yaşantılarında cinsiyet bir risk faktörü olarak değerlendirilmekte ve kadınların daha fazla risk altında oldukları belirtilmektedir (Chan vd., 2008; Harned, 2001; Hines ve Saudino, 2003; Koss vd., 2007; Schuster vd., 2016). Bu çalışmada, fiziksel ve psikolojik şiddete maruz bırakılma için bulgular, genel eğilimi destekler niteliktedir. Ancak, cinsel şiddete maruz bırakılma sıklığında cinsiyet açısından bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada, şiddet uygulama açısından cinsiyet farkının gözlenmediği tek şiddet türü, psikolojik şiddettir. Cinsel şiddet uygulama için anlamlı ve etki derecesi yüksek bir cinsiyet farkı bulunmuştur. Erkekler, alanyazında belirtildiği gibi, partnerlerine daha fazla cinsel şiddet uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Fiziksel şiddet türünde de bir cinsiyet farkı söz konusudur; kadın katılımcılar partnerlerine daha fazla fiziksel şiddet uyguladıklarını belirtmişlerdir. Erkeklerin daha az fiziksel şiddet uygulaması beklenmedik olmakla birlikte, şaşırtıcı değildir ve alanyazında karşılaşılan bir bulgudur. Örneğin, Krahe ve Berger (2005), benzer bir bulguyu Almanya örnekleminde elde etmiştir ve bunu sosyal beğenirlik ve şiddetin algılanışı ile açıklamıştır. Krahe ve Berger'e (2005) göre, fiziksel şiddet (ve cinsel şiddet) gibi, üniversite öğrencilerinin "yanlış" olduğunu bildiği şiddet türlerinde, erkekler uyguladıkları

şiddeti daha az ve maruz bırakıldıkları şiddeti daha fazla raporlama eğilimindedir. Buna karşın, kadınlarda tam tersi bir eğilim söz konusudur; kadınlar uyguladıkları şiddeti daha fazla ve maruz bırakıldıkları şiddeti daha az raporlamaktadır. Buna ek olarak, kadınlar, “şaka” olarak değerlendirdikleri eylemleri de (örneğin, tokat atmak) raporlarken, erkekler doğrudan partnerleri hedef almayan eylemleri (örneğin, bir şey fırlatmak) veya fiziksel şiddet olarak değerlendirmedikleri eylemleri (örneğin, itmek) raporlamamaktadır. Şiddete yönelik algılara ilişkin çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Kadınlar fiziksel şiddeti erkeklere göre daha ciddi bir konu olarak algılayarak, erkekler fiziksel şiddeti meşrulaştırmaktadır (Hammock vd., 2015; Toplu-Demirtaş vd., 2022). Bu durum, kadınların daha fazla fiziksel şiddet uyguladığı gibi bir sonucu beraberinde getirebilmektedir. Ayrıca, alanyazında şiddet davranışının arkasındaki motivasyona da dikkat çekilmektedir. Örneğin, bir erkeğin partnerine tokat atmasının nedeni “gücün ve iktidarın” kasıtlı bir şekilde kadına yansıtılması olabilirken, bir kadının partnerine tokat atmasının nedeni, “güç ve iktidara verilen yanıt” ve/veya “öz savunma” amaçlı olabilmektedir (Langhinrichsen-Rohling vd., 2012; Leisring, 2013). Dolayısıyla, bu çalışmada cinsiyet farkına ilişkin elde edilen bulguların daha dikkatli değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, cinsel şiddete maruz bırakılma yaşantılarında bir cinsiyet farkı bulunmamış ancak cinsel şiddet uygulama yaşantılarında anlamlı ve etki derecesi yüksek bir cinsiyet farkı bulunmuştur. Alanyazında, cinsel flört şiddeti söz konusu olduğunda hem uygulama hem de maruz bırakılma yaşantılarında cinsiyet bir risk faktörü olarak değerlendirilmekte ve kadınların daha fazla risk altında oldukları belirtilmektedir (Chan vd., 2008; Harned, 2001; Hines ve Saudino, 2003; Koss vd., 2007; Schuster vd., 2016). Maruz bırakılma yaşantılarında bir fark bulunamaması ise yine fiziksel şiddet yaşantılarında belirtilen sosyal beğenirlik ve şiddet algısı gibi nedenlerle açıklanabilir.

Bu çalışmada, flört şiddeti türlerinin maruz bırakılma ve uygulama düzeyinde ilişkisi de incelenmiştir. Bulgular, farklı şiddet türlerinin hem uygulama hem de maruz bırakılma düzeyinde birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir şiddet türüne maruz bırakılma diğer şiddet türlerine maruz bırakılma ve bir şiddet türünü uygulama diğer şiddet türlerini uygulama riskini arttırmaktadır. Bu bulgular alanyazındaki bulguları yansıtmaktadır (örneğin; Toplu-Demirtaş vd., 2013; White, 2009). Bu bulgular, ayrıca, ÇYÖ-G'nin ölçmesi gerekeni ölçtüğüne, yani, yapı geçerliğine ilişkin bir başka kanıt olarak da değerlendirilebilir. Her iki düzeyde de en yüksek ilişki psikolojik şiddet ile fiziksel şiddet arasında, en düşük ilişki ise psikolojik şiddet ile cinsel şiddet arasındadır. Benzer bir şekilde, bir şiddet türünü uygulama ile bir şiddet türüne maruz bırakılma arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bir diğer ifadeyle, şiddet karşılıklıdır. Bu karşılıklılık, alanyazında da net bir şekilde karşımıza çıkmaktadır ve Johnson'ın (1995) partner şiddetini patriarkal ve durumsal olarak ikiye ayırdığı kuramı akla getirmektedir. Bu kurama göre,



partriarkal şiddet, erkeğin şiddet uyguladığı ve kadının da şiddete maruz bırakıldığı (tek taraflı), durumsal şiddet ise kadın ve erkeğin birbirlerine karşılıklı uyguladığı şiddet türleridir. Durumsal şiddet, patriarkal şiddete göre daha yaygındır. Bu araştırmanın bulguları da Johnson'ın (1995) kuramını destekler niteliktedir ve durumsal şiddete daha yakın görünmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar için Öneriler**

Bu çalışmanın katılımcılarını, Ankara ilindeki dört farklı devlet üniversitesinde lisans düzeyinde eğitim gören ve süregelen bir flört ilişkisi olan üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcıların kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile seçilmiş olması araştırma bulgularının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Flört şiddeti çalışmalarında "süregelen bir flört ilişkisi" olması ölçütü, seçkisiz örnekleme yöntemiyle katılımcı seçimini zorlaştırırsa da sonuçların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla bundan sonraki çalışmalarda bu örnekleme yönteminin de kullanılması ve üniversite öğrencileri evrenini temsil edecek örneklemlere ulaşılması yararlı olacaktır. Buna ek olarak, bu çalışmada, flört şiddetine maruz bırakılma ve flört şiddeti uygulama verisi tek partnerden ve öz bildirim ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, her iki partnerden de veri toplanması, sosyal beğenirlik ve veri toplamadaki tekli yöntem yanlılığını azaltmak açısından önerilmektedir.

Üniversite eğitimi almayan, çalışan ya da çalışmayan, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerle yürütülen araştırmalar, ulusal ve uluslararası alanyazında oldukça sınırlıdır. Halperin'in (2001) "unutulan öteki" (the forgotten half) olarak tanımladığı bu gruplarla gerçekleştirilecek çalışmalar, bulguları güçlendirmek açısından özellikle önerilmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın katılımcılarından cinsel yönelimleri ve cinsiyet kimliklerine ilişkin bilgiler alınmamış, katılımcıların heteroseksüel ve natrans (cisgender; kişinin atanmış cinsiyeti ile ait hissettiği, özdeşim kurduğu cinsiyetin uyumlu olması durumu) oldukları varsayılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, heteroseksüellik dışındaki cinsel yönelimlere ve natranslık dışındaki cinsel kimliklere ilişkin bilgilerin de alınması, çokkültürlülük bağlamında tüm kimliklerin kabulü açısından önemli görülmektedir. Yaygın kanının aksine flört şiddeti, sadece heteroseksüel ilişkilere özgü bir olgu değildir; gey, lezbiyen, biseksüel, trans, interseks ve queer (LGBTİ+) kimlikler arasında da yaygındır (Ayhan-Balik ve Bilgin, 2009; Ummak, Toplu-Demirtaş ve Jessen, 2021). Ancak, alanyazında, gey, lezbiyen ve biseksüel ilişkilerde flört şiddetini değerlendirecek bir ölçme aracı eksikliği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, ÇYÖ-G'nin LGBTİ+ örneklemlerde geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, alanyazındaki önemli bir eksikliği gidermek açısından önerilmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, ÇYÖ-G'nin fiziksel, cinsel ve psikolojik flört şiddetini ölçmede kısa, kapsamlı, yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenilirliği yüksek, standart bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ancak, ölçeğin faktör yapısının, kadın ve erkek katılımcılar için ölçme eşdeğerliği

bu çalışmada incelenememiştir. Bundan sonraki araştırmacıların, farklı örneklemeler kullanarak ölçme eşdeğerliğini incelemesi, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtları daha da sağlamlaştıracaktır. Ayrıca, başka örneklemelerde yürütülecek çalışmalarda, kadın ve erkeklerin farklı türlerdeki şiddete maruz bırakılma ve şiddet uygulama sıklıklarının da ölçülmesinin, ulusal alanyazında flört şiddetinin yaygınlığına ilişkin bir örüntünün ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. ÇYÖ-G kullanılarak yürütülecek kültürlerarası araştırmaların da flört şiddetinin yaygınlık oranlarına ilişkin uluslararası alanyazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Sonuç**

Bu araştırmada, flört şiddetini ölçmede Türkiye’de ve dünyada kullanılan en yaygın ölçek olmasına karşın, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmemiş ÇYÖ-G’nin, fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddet alt ölçeklerinin maruz bırakılma ve uygulama bağlamında yapı geçerliği test edilmiştir. Bulgular, alt ölçeklerin, kuramsal olarak ileri sürülen tek boyutlu yapılarını doğrular niteliktedir. Araştırmada, ayrıca, fiziksel, cinsel ve psikolojik şiddet alt boyutlarının, maruz bırakılma ve uygulama bağlamında yaygınlığı ve yaygınlığın cinsiyete göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bulgular, flört eden üniversite öğrencilerinde şiddete maruz bırakılma ve şiddet uygulama yaşantılarının oldukça yaygın olduğunu ve hatta bu yaygınlığın başka ülkelerdeki benzer örneklemelere göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular, ayrıca, uluslararası alanyazınla uyumlu bir şekilde, maruz bırakılma ve uygulama yaşantılarının karşılıklı olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde, bir şiddet türünü uygulama diğer şiddet türlerini uygulama veya bir şiddet türüne maruz bırakılma, diğer şiddet türlerine maruz bırakılma riskini arttırmaktadır. Tüm bu bulgular, Türkiye’deki flört şiddeti alanyazını için ilk ve özgün bulgulardır ve beliren yetişkinliğin flört şiddeti uygulama ve flört şiddetine maruz bırakılma açısından riskli bir dönem olabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, beliren yetişkinlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış, koruyucu ve önleyici programların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aba, Y. A., & Kulakaç, Ö. (2016). Çatışmaların çözümüne yaklaşım ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Medical Journal of Bakırköy*, 12(1), 33-43. <https://doi.org/0.5350/BTDMJB201612106>
- Anderson, K. M., & Danis, F. (2007). Collegiate sororities and dating violence: An exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence against Women*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1077801206294808>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ayhan-Balik, C. H., & Bilgin, H. (2019). Experiences of minority stress and intimate partner violence among homosexual women in Turkey. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0886260519864371>
- Braithwaite, S. R., Delevi, R., & Fincham, F. D. (2010). Romantic relationships and the physical and mental health of college students. *Personal Relationships*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2010.01248.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Chan, K. L., Straus, M. A., Brownridge, D. A., Tiwari, A., & Leung, W. C. (2008). Prevalence of dating partner violence and suicidal ideation among male and female university students worldwide. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 53, 529-537. <https://doi.org/10.1016/j.jmwh.2008.04.016>
- Chapman, H., & Gillespie, S. M. (2019). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2): A review of the properties, reliability, and validity of the CTS2 as a measure of partner abuse in community and clinical samples, *Aggression and Violent Behavior*, 44, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.006>
- Cornelius, T. L., Shorey, R. C., & Beebe, S. M. (2010). Self-reported communication variables and dating abuse: Using Gottman's marital communication conceptualization. *Journal of Family Abuse*, 25, 439-448. <https://doi.org/10.1007/s10896-010-9305-9>
- Dardis, C. M., Dixon, K. J., Edwards, K. M., & Turchik, J. A. (2015). An examination of the factors related to dating violence perpetration among young men and women and associated theoretical explanations: A review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(2), 136-152. <https://doi.org/10.1177/1524838013517559>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Prentice Hall.
- Halperin, S. (2001). Today's forgotten half: Still losing ground. In S. Halperin (Ed.), *The forgotten half revisited: American youth and young families, 1998-2008* (pp. 1-26). Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Hammock, G. S., Richardson, D. S., Williams, C., & Janit, A. S. (2015). Perceptions of psychological and physical aggression between heterosexual partners. *Journal of Family Violence*, 30(1), 13-26. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9645-y>
- Harned, M.S. (2001). A multivariate analysis of risk markers for dating violence victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 1179-1197. <https://doi.org/10.1177/088626002237401>

- Hines, D. A., & Saudino, K. J. (2003). Gender differences in psychological, physical, and sexual aggression among college students using the revised conflict tactics scale. *Violence and Victims, 18*(2), 197-217. <https://doi.org/10.1891/vivi.2003.18.2.197>
- Jenkins, S. S., & Aube, J. (2002). Gender differences and gender-related constructs in dating aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1106-1118. <https://doi.org/10.1177/01461672022811009>
- Johnson, M. P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: two forms of violence against women. *Journal of Marriage and Family, 57*, 283-294. <https://doi.org/10.2307/353683>
- Johnson, W. L., Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W.D. (2014). Intimate partner abuse on trajectories of depressive symptoms from adolescence to young adulthood. *Journal of Health and Social Behavior, 55* (1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/0022146513520430>
- Koss, M. P., Abbey, A., Campbell, R., Cook, S., Norris, J., Testa, M., ... White, J. (2007). Revising the SES: A collaborative process to improve assessment of sexual aggression and victimization. *Psychology of Women Quarterly, 31*(4), 357-370. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00385.x>
- Krahé, B., & Berger, A. (2005). Sex differences in relationship aggression among young adults in Germany. *Sex Roles, 52*(11), 829-838. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-4202-z>
- Langhinrichsen-Rohling, J., McCullars, A., & Misra, T. A. (2012). Motivations for men and women's intimate partner violence perpetration: A comprehensive review. *Partner Abuse, 3*(4), 429-468. <https://doi.org/10.1891/1946-6560.3.4.429>
- Leisring, P. A. (2013). Physical and emotional abuse in romantic relationships: Motivation for perpetration among college women. *Journal of Interpersonal Violence, 28*(7), 1437-1454. <https://doi.org/10.1177/0886260512468236>
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations, 30*, 97-102. <https://doi.org/10.2307/584242>
- Mardia, K. V. (1975). Assessment of multinormality and the robustness of Hotelling's T2 test. *Applied Statistics, 24*(2), 163-171. <https://doi.org/10.2307/2346563>
- Murray, C. E., & Kardatzke, K. N. (2007). Dating violence among college students: Key issues for college counselors. *Journal of College Counseling, 10*, 19-89. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2007.tb00008.x>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Schuster, I., Krahé, B., & Toplu Demirtaş, E. (2016). Prevalence of sexual aggression victimization and perpetration in a sample of female and male college students in Turkey. *The Journal of Sex Research, 53*(9), 1139-1152. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1207057>
- Shook, N. J., Gerrity, D. A., Jurich, J., & Segrist, A. E. (2000). Courtship violence among college students: A comparison of verbally and physically abusive couples. *Journal of Family Violence, 15*, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1007532718917>
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence dating against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women, 10*, 790-811. <https://doi.org/10.1177/1077801204265552>
- Straus, M. A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review, 30*(3), 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.10.004>
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scale (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17*, 283-316. <https://doi.org/10.1177/019251396017003001>

- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001>
- Toplu-Demirtaş, E. (2015). *Psychological aggression perpetration among dating college students: The interplay of societal, parental, and personal factors* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Toplu-Demirtaş, E., & Fincham, F. (2020). I don't have power, and I want more: Psychological, physical, and sexual dating violence perpetration among college students. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0886260520951319>
- Toplu-Demirtaş, E., Hatipoğlu-Sümer, Z., & White, J. W. (2013). The relation between dating violence victimization and commitment among Turkish college women: Does the Investment Model matter? *International Journal of Conflict and Violence*, 7(2), 203-215. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/IJCV.321>
- Toplu-Demirtaş, E., Öztemur, G., & Fincham, F. (2020). Perceptions of dating violence: Assessment and antecedents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), 48-75. <https://doi.org/10.1177/0886260520914558>
- Torres, J. G., Schumm, J. A., Weatherill, R. P., Taft, C. T., Cunningham, K. C., & Murphy, C. M. (2012). Attitudinal correlates of physical and psychological aggression perpetration and victimization in dating relationships. *Partner Abuse*, 3, 76-83. <https://doi.org/10.1891/1946-6560.3.1.76>
- Turhan, E., Guraksin, A., & Inandi, T. (2006). Validity and reliability of the Turkish version of the revised Conflict Tactics Scales. *Turkish Journal of Public Health*, 4(1), 1-13.
- Ummak, E., Toplu-Demirtaş, E., & Jessen, R. S. (2021). Untangling the relationship between internalized heterosexism and psychological intimate partner violence perpetration: A comparative study of lesbian and bisexual women in Turkey and Denmark. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/08862605211004108>
- White, J. W. (2009). A gendered approach to adolescent dating violence: Conceptual and methodological issues. *Psychology of Women Quarterly*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.01467.x>
- Whitton, S.W., Weitbrecht, E. M., Kuryluk, A.D., & Bruner, M.R. (2013). Committed dating relationships and mental health among college students. *Journal of American College Health*, 61(3), 176-183. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.773903>

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

Dating violence is defined as “the threat or actual use of physical, sexual, and verbal abuse by one member of an unmarried couple on the other member within the context of a dating relationship” (Anderson & Danis, 2007, p. 88). In this article, physical violence includes behaviors such as throwing something at a partner, slapping a partner, and punching or hitting the partner with something; sexual violence involves using force and threats to make the partner have oral, anal, or vaginal sex; and psychological violence includes behaviors related to verbal abuse such as shouting, name-calling, insulting the partner, isolating and/or ignoring them, and threatening a partner or making accusations against them (Straus et al., 1996).

Dating violence is most common between the ages of 18 and 25, which corresponds to emerging adulthood. It is assumed that dating violence is common in Turkey. However, we have limited literature on the prevalence of dating violence, most probably due to the absence of a validated measure. More interestingly, the evidence on the factorial validity of the Revised Conflict Tactics Scale (CTS-R), the most widely used instrument to gauge dating violence, has not been provided both in Turkey and the world. Therefore, the current study's purpose was twofold: (a) to explore the prevalence of and gender differences in self-reported physical, sexual, and psychological violence perpetration and victimization in dating relationships and (b) to evaluate the factorial validity of the CTS-R. While doing so, the correlations among the study variables were also investigated to provide further construct validity evidence in a sample of emerging adults.

**Method**

Emerging dating adults at college ( $N = 733$ , 378 women, 51.6%) predominantly aged between 18 and 25 ( $M = 21.02$ ) participated and completed the Psychological Aggression (8 items), Physical Assault (12 items), and Sexual Coercion (7 items) subscales of the CTS-R and a demographic information form. We used convenient sampling to recruit participants. All CTS2 items are rated on a 7-point frequency scale for the past 12 months (never, once, twice, 3–5 times, 6–10 times, 11–20 times, and more than 20 times), with an additional response option (not in the past 12 months, but it has happened before). We summed the item response categories to obtain the scores for subscales. Before the sum, upon the recommendation of Straus et al. (1996), the response category 8 (not in the past 12 months, but it has happened before) was re-coded as zero, as we were interested in violent acts in the past 12 months. Higher scores reflect more psychological, physical, and sexual violence perpetration and victimization. For perpetration, coefficient alphas in this study were .79, .90, and .77, for the Psychological Aggression, Physical

Assault, and Sexual Coercion, respectively. For victimization, the alphas were computed as follows; Psychological Aggression (.79), Physical Assault (.90), and Sexual Coercion (.78).

Exploratory factor analyses were initially performed on the items used to assess dating violence. Then, gender differences in the self-reported prevalence of psychological, physical, and sexual dating violence perpetration and victimization were explored. Finally, the correlations among psychological, physical, and sexual dating violence perpetration and victimization were investigated.

## Results

The EFA results confirmed the a priori single-factor structures of the Psychological Aggression, Physical Assault, and Sexual Coercion subscales of the CTS-R for both victimization and perpetration with a dating college sample from Turkey. The items significantly loaded onto the hypothesized constructs with loadings over .30. Reliability coefficients were above .70 for all measures. The significant and positive correlations between subscales for both victimization and perpetration provided further evidence for the construct validity; the constructs were conceptually distinct yet related.

Of 378 women, 81.0%, 44.0%, and 26.0% reported perpetrating psychological, physical, and sexual dating violence, respectively. Of 354 men, 75.0%, 36.0%, and 42.0% indicated using psychologically, physically, and sexually violent behaviors, respectively. For victimization, the rates for psychological, physical, and sexual violence were 73.0%, 37.0%, and 31.0% for women, and 67.0%, 37.0%, and 38.0% for men, respectively. Gender differences only emerged in the prevalence of sexual, [ $\chi^2(1, n = 732) = 20.00, p = .00, \Phi = .17$ ] and physical, [ $\chi^2(1, n = 732) = 5.26, p = .02, \Phi = -.09$ ] dating violence perpetration. Furthermore, for perpetration, psychological violence was positively associated with physical violence, ( $r = .37, p < .001$ ) and sexual violence, ( $r = .25, p < .001$ ). The association between physical and sexual violence was positive, as well,  $r = .31, p < .001$ . For victimization, similar results were obtained. Psychological violence was positively related to physical violence, ( $r = .33, p < .001$ ) and sexual violence, ( $r = .23, p < .001$ ). The relation between physical and sexual violence was also positive,  $r = .30, p < .001$ .

## Discussion & Conclusion

The findings suggested that the Psychological Aggression, Physical Assault, and Sexual Coercion subscales of the CTS-R are sound instruments to measure dating violence. The findings also indicated that dating violence is common, and gender might be a risk factor for sexual dating violence. Furthermore, one type of dating violence perpetration and victimization increases the risks of other types of dating violence perpetration and victimization, which further provides evidence to the reciprocity of dating violence. The results imply that emerging adulthood is a risky

period for dating violence victimization and perpetration; thus, there is a need to design and deliver preventive and protective programs particularly tailored to emerging adult college students' needs.

The study is not free from its limitations (sampling bias, social desirability, correlational design, self-report and retrospective data, etc.). Despite its limitations, the study has several strengths, as well. It is the first study to report on gender differences in the prevalence of self-reported psychological, physical, and sexual dating violence perpetration and victimization and the first to explore the associations among psychological, physical, and sexual dating violence perpetration and victimization in a sample of emerging and dating college students in Turkey. Although it needs further validation (criterion-related validity), preliminary psychometrics of the Psychological Aggression, Physical Assault, and Sexual Coercion subscales of the CTS-R was a promising endeavor to fill the need for a sound instrument to gauge dating violence victimization and perpetration among dating college students in Turkey.



# Liselilerde Patolojik İnternet Kullanımı ve İnternet Bağımlılığı

## Pathological Internet Use and Internet Addiction in High School Students

Hülya SİGRILI<sup>[1]</sup> Semra KARACA<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 08 Şubat 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 27 Haziran 2022

Ergenlerde özellikle Covid-19 salgını nedeniyle ortaya çıkan sosyal izolasyonun da bir sonucu olarak internet bağımlılığı tüm dünyada giderek artan bir sorun haline gelmiştir. Bu araştırma lise öğrencisi ergenlerde internet bağımlılık düzeyinin belirlenmesi, cinsiyete ve bağlanma biçimine göre internet bağımlılığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tanımlayıcı niteliktedir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) ve İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) ile toplanmış ve çalışma 1377 ergenle tamamlanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel analizler, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, Ki-Kare testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler 13-18 yaş grubunda olup, yaş ortalaması  $16.2 \pm 1.63$ 'dür. Öğrencilerin İBÖ toplam puan ortalaması  $28.8 \pm 20.12$ 'dir. İBÖ kesme noktalarına göre öğrencilerin %85'i normal internet kullanıcıyken, %10.8'i patolojik internet kullanıcısı ve %3.7'si internet bağımlısıdır. Öğrencilerin %29.2'si güvenli bağlanma biçimine sahiptir. Cinsiyete ve bağlanma biçimine göre internet bağımlılığı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu normal internet kullanıcısıdır ve en sık bağlanma biçimi güvenli bağlanma biçimidir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla İBÖ'de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bağlanma biçimleri ile internet bağımlılığı ölçek puanları farklılaşmaktadır ve güvenli bağlanma biçimi gösteren öğrencilerin patolojik internet kullanım düzeyi düşüktür.

**Anahtar Kelimeler:** *ergen, bağlanma stilleri, internet bağımlılığı, cinsiyet*

Received Date: 08 February 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 27 January 2022

Internet addiction has become an increasing problem all over the world as a result of the social isolation of adolescents, especially due to the Covid-19. This study was conducted to determine the level of Internet addiction in high school adolescents and to examine Internet addiction. We conducted our research based on differences in gender and attachment style. The research was designed as a descriptive study. Our data was collected through Personal Information Form, Internet Addiction Scale (IAS) and Relational Scale Questionnaire (RAS) and the study was conducted with 1377 adolescents. The data was analyzed by using 'Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test, and Chi-Square test. The age range of the participants were from 13-19 years and the average age is  $16.2 \pm 1.63$ . The average total score of IAS is  $28.8 \pm 20.12$ . According to the IAS cut-off points; 85% of students are normal internet users, 10.8% are problematic internet users and 3.7% are internet addicts. 29.2% of the students had a secure attachment style and 70.8% have insecure attachment patterns. There is a statistically significant difference between the internet addiction scale groups according to the attachment style ( $p < 0.001$ ). The findings demonstrated that the majority of the students is normal Internet users and has insecure attachment style. Male students have higher scores in IAS compared to female students. Internet addiction scale scores differ according to the attachment styles and securely attached students show low levels of problematic internet use.

**Keywords:** *adolescent, attachment styles, internet addiction, gender*

Atıf Cite Sıgrılı, H., & Karaca, S. (2022). Liselilerde patolojik internet kullanımı ve internet bağımlılığı. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 433-447. <https://doi.org/10.47793/hp.1069820>

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi | Marmara Üniversitesi | Hemşirelik Bölümü | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3410-4209 | hulya.kervan@gmail.com

[2] Doç. Dr. | Marmara Üniversitesi | Sağlık Bilimleri Fakültesi | Hemşirelik Bölümü | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1616-104X

## GİRİŞ

İnternet bağımlılığı (İB); internetin aşırı kullanılması, bu isteğin önüne geçilememesi, internette yoksun kalındığında aşırı sinirlilik hali ve saldırganlık oluşması ve kişinin iş, sosyal ve özel yaşamında işlevselliğinin giderek bozulması olarak tanımlanabilmektedir (Davis, 2001). Bozkurt ve arkadaşlarının (2016) aktardığına göre; internet bağımlılığına tanı koymadaki metodolojik sınırlılıklar ve tanılmalara araçların farklılığı internet bağımlılığı yaygınlığının net olarak belirlenmesini zorlaştırmakla birlikte araştırmalar bu bağımlılığın yaygınlığının %0.3-38 arasında değiştiğini, erkeklerde kızlara oranla 2-3 kat daha fazla görüldüğünü ve internet kullanımıyla ilişkili sorunların gençlerde daha sık olduğunu bildirmektedir. Taş (2019) internet bağımlılığından en fazla etkilenen kitlenin çocuk ve ergenler olduğunu belirtmektedir.

İnternet bağımlılığının nedenleri net olarak bilinmemektedir ve cinsiyet, yaş ve bazı kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ile ilişkili olabileceği bildirilmektedir (Bhardwaj ve Rani, 2018; Ostovar vd., 2016; Yılmaz vd., 2014). Alanyazında cinsiyetin internet bağımlılığını etkilediğini bildiren araştırmaların yanı sıra (Bhardwaj ve Rani, 2018; Liang vd., 2016) etkilemediğini raporlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Çam ve Nur, 2015; Taş vd., 2014) ve bu konuda daha çok kanıt gereksinimi olduğu görülmektedir.

Bağımlılıklarla ilişkili olabileceği düşünülen kavramlardan biri de bağlanma biçimleridir. Sümer vd. (2015) bağımlılık ve bağlanmanın, dopamin, opioid, oksitosin gibi ortak nörokimyasal süreçlerden etkilendiğini, kişinin duygu ve davranışlarını denetleyebilmesi ve bağımlılığa karşı koyabilmesi için erken yaşam dönemlerinde güvenli bağlanmayla gelişen bir duygu düzenleme kapasitesine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Güvensiz bağlanmadan doğan ikincil stratejilerin duygu düzenlemede yarattığı sorunların, bağlanma ve bağımlılık arasında aracı rol oynayabileceğini, buna rağmen bağımlılığın hangi güvensiz bağlanma stilli ya da boyutu ile daha fazla ilişkili olduğunun yeterince açık olmadığını belirtmişlerdir (Sümer vd., 2015). Bu nedenle bağlanma biçimlerinin internet kullanımı ile ilişkili sorunlar ve özellikle de internet bağımlılığının üzerine etkisinin incelenmesi önemli olabilir.

Bağlanma, bebek ve bakım veren arasında doğumla birlikte kurulan, zamanın büyük bir kısmının bakım veren ile birlikte geçirilmek istenmesi, herhangi bir korku yaratan durum veya obje karşısında bakım verenin aranması, varlığı duyumsandığında rahatlama duygusunun hissedilmesi gibi duygu ve davranış örüntülerinin hepsini kapsayan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığını ifade eder (Keskin ve Çam, 2009). Sağlıklı bağlanma yaşamın ilk yıllarında fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişim için çok önemli bir gereksinimken, ilerleyen yıllardaki ilişkilerin de temelini oluşturmaktadır.

Bağlanma biçimlerini tanımlayan kuramcılardan Bartholomew ve Horowitz (1991), güvenli, kaygılı, saplantılı ve kayıtsız olmak üzere dört bağlanma biçimini açıklamışlardır. Güvenli bağlanma biçimine sahip bireyler hem kendilerine, hem de diğerlerine ilişkin olarak olumlu bilişsel modellere, saplantılı bağlanma biçimine sahip bireyler olumsuz benlik ve olumlu diğerleri modeline, kayıtsız bağlanma biçimine sahip bireyler olumlu benlik ve olumsuz diğerleri modeline, kaygılı bağlanma biçimine sahip bireyler ise hem kendileri ve hem de diğerleri hakkında olumsuz modellere sahiptir.

Bağlanma biçimi ergenlik döneminde yeni durumlarla baş etmede önemli rol oynar ve ergenlik döneminde ergenin ilk bağlanma figürü olan bakım vereninden bağımsızlaşmak için büyük çaba harcadığı gözlenir. Raja ve arkadaşları (1992) ergenlik döneminde bağlanma sürecini üç biçimde açıklamışlardır. İlk açıklamaya göre, ebeveynlerden arkadaşlara yönelmeye doğru bir değişim vardır. Ebeveyn ve arkadaşlara bağlanma birbiriyle zıt biçimde ilişkilidir. Bu değişimle ergenler kendi özerkliklerini oluşturmaya çabalar. İkinci açıklamaya göre aile ve arkadaşlar ergenler için iki farklı dünyalardır ve ebeveyne bağlanma, arkadaşlara bağlanmadan bağımsız olabilir ve bu iki dünyanın göreceli önemi ergenin kendisini değerlendirdiği ortamın bağlamına bağlıdır. Üçüncü açıklamaya göre ise ebeveyne ve arkadaşlara bağlanma birbiriyle olumlu biçimde ilişki içindedir. Morsünbül ve arkadaşları (2014), ergenlerin stresli yaşam olaylarında duygusal destek için sıklıkla arkadaşlarına yöneldiğini ama bunun ergenlerin ebeveyn desteğine gereksinim duymadığı anlamına gelmediğini, ergenlerin bazı bağlanma gereksinimlerinin doyurulmasında ebeveynlerini kullanmaya devam ettiklerini bildirmektedir.

Alanyazında, bağlanma biçimleri ile internet kullanımını birlikte inceleyen araştırmalar varolmakla birlikte ergenlikte yapılan araştırmalar sınırlıdır (Ceritli ve Bal 2017; Lei ve Wu, 2007; Morsünbül, 2014; Shin vd., 2011; ). Sanal dünyanın yaşamımızda giderek daha fazla yer almaya başlaması ve kimlik oluşumunun en kritik dönemlerinden birisi olan ergenlikte gençlerin kendilerini kontrolsüzce bu dünyanın içerisinde konumlandırması birebir ilişkilerde tecrübe kazanmalarının önüne geçmekte ve nispeten yeni bir etkileşim biçiminin önünü açmaktadır. Sanal gerçeklik üzerinden kurulan bu bağların gelecek yıllarda bize neler getireceği ise merak konusudur. Bu nedenle ağlanma biçimleri ve internet bağımlılığı ilişkisinin netleştirilmesi için daha çok araştırma yapılmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma lise öğrencisi ergen örneğinde internet bağımlılık düzeyinin ve bağlanma biçimlerinin belirlenmesi; cinsiyet ve bağlanma biçiminin patolojik internet kullanımı ve internet bağımlılığına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise öğrencisi ergenlerde internet bağımlılık düzeyinin belirlenmesi, cinsiyete ve bağlanma biçimine göre internet bağımlılığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tanımlayıcı niteliktedir (Büyüköztürk vd., 2018).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

İstanbul ilinde farklı sosyoekonomik (düşük, orta, yüksek) özellikler gösteren öğrencilerin örnekleme temsiliyetini sağlayabileceği düşünülen, bu amaçla nüfusun yoğun olduğu Üsküdar, Bağcılar ve Kadıköy ilçelerinde öğrenime devam eden lise öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur (n =4341). Bu üç ilçedeki devlet okulları listelenmiş ve araştırmanın yapılacağı okullar kura yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü; evren bilindiğinde örneklem büyüklüğünün hesaplanması yöntemiyle, tip bir hata 0.05, araştırmanın etki büyüklüğü  $d=0.03$  kabul edilerek yapılan güç analizinde ile 1375 ergen olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya dahil etme ölçütleri; herhangi bir iletişimsel engeli olamamak ve lise öğrencisi olmaktır. Araştırmaya katılmayı kabul eden ve araştırmaya dahil edilme ölçütlerine uyan öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerden formlarını eksik ya da hatalı dolduranlar düşüldükten sonra istatistiksel analizler 1377 veri formu ile tamamlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yaş, cinsiyet, sınıfı içeren sosyodemografik özellikler ve evde internet bağlantısının varlığı, internete bağlanılan ortam, gün içerisinde internette geçirilen süre, internet kullanım amacını da içeren internet kullanımı ile ilgili özelliklerden oluşmuştur.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği. Kimberley Young (1998) tarafından, DSM-IV'ün "Psikoaktif Madde Bağımlılığı" ölçütlerinden uyarlanarak oluşturulmuş "Tanı Anketi" daha sonra geliştirilmiş ve 20 soruluk bir "İnternet Bağımlılık Ölçeği" oluşturulmuştur. Young'ın başını çektiği "İnternet Bağımlılık Merkezi'nin" <http://www.netaddiction.com> adresinden de ulaşılabilen bu test bir kendi kendini değerlendirme testi olup, 5'li Likert tarzı bir araçtır. Bayraktar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin kesme noktaları; 80 ve üzeri puan alanlar "Patolojik İnternet Kullanıcısı-PİK", 50-79 puan arası olanlar "Sınırlı Semptom Gösterenler" ve 50 puan ve altı alanlar "Normal kullanıcılar" olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) .91 olarak belirlenmiştir.

İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA). Griffin ve Bartholomew'in (1994) geliştirmiş olduğu ölçek 30 maddeden oluşmakta ve farklı maddeler toplanarak dört bağlanma biçimini oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sümer ve Güngör (1991) tarafından yapılmıştır. Katılımcılar, her bir maddenin kendilerini ve yakın ilişkilerdeki genel tutumlarını ne derece tanımladığını 7 basamaklı bir ölçek üzerinde işaretlemektedir. Ölçek korkulu, kayıtsız, saplantılı ve güvenli bağlanma alt boyutları ile bağlanma biçimlerini değerlendirmektedir. Dört bağlanma biçimini yansıtan sürekli puanlar bu biçimleri ölçmeyi hedefleyen maddelerin toplanmasından ve bu toplamın her bir alt boyuttaki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Böylece, bir alt boyutta alınabilecek puanlar 1 ile 7 arasında değişmektedir. Bu yolla elde edilen sürekli puanlar katılımcıları bağlanma biçimleri içerisinde gruplandırmakta ve her bir katılımcı, en yüksek puana sahip olduğu bağlanma kategorisine atanmaktadır. Türkçe uyarlama araştırması Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmış ve ölçek orijinal formu ile uyum gösteren bir yapıda geçerli ve güvenilir bir araç olarak sunulmuştur. Bu araştırma için iç tutarlılık kat sayısı cronbach alfa 73 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler için SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Software program kullanıldı. Araştırmamızda verileri tanımlayıcı istatistiksel analizlerinin (ortalama, standart sapma, frekans, yüzde) yanı sıra parametrik varsayımların sağlanıp sağlanmadığını test etmek için Kolmogorov- Smirnov testi, normal dağılım göstermeyen niteliksel verilerin karşılaştırılmasında Ki-Kare testi, iki bağımsız grubun parametrik test varsayımlarını sağlamaması halinde Mann Whitney U Testi, ikinin üzerindeki bağımsız grupların karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis Testi kullanıldı.

### Etik Onay

Araştırmanın etik kurul izni Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan (30.11.2015-10), kurum izni T.C. İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (07.01.2016 tarih 187799 sayılı) alınarak yapılmıştır. Araştırmadaki veriler, ders saati içerisinde okul idaresi ve dersten sorumlu öğretmenden izin alınarak, araştırmacı tarafından grup uygulaması biçiminde toplanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmamıza katılan 1377 öğrenci 13-18 yaş grubunda olup yaş ortalaması  $16.2 \pm 1.63$ 'dür. Öğrencilerin %38.4 ( $n = 529$ ) erkek, %61.6'sı kızdır. %10'u dördüncü sınıfta eğitimine devam etmektedir. Öğrencilerin %70.2'sinin evinde internet bağlantısı mevcuttur ve %56.8'inin kendine ait bilgisayarını bulunmaktadır. Lise öğrencisi ergenlerin %43.6'sı cep telefonundan da internete bağlanmaktadır. Öğrencilerin %34.6'sı günlük 1-2 saat internet

kullanmaktadır ve en sık rastlanan internet kullanım amacı %28.2 oranında sosyal paylaşımıdır (Tablo 1).

**Tablo 1**

*Öğrencilerin internet kullanımı özelliklerine göre dağılımı*

İnternet Kullanımı Özellikleri	n	%	
Evde İnternet Bağlantısı	Var	966	70.2
	Yok	411	29.8
Kendine Ait Bilgisayar	Evet	782	56.8
	Hayır	595	43.2
Bilgisayarın Yeri	Salon	139	10.1
	Kendi odam	505	36.7
	Antre / Hol	33	2.4
	Yatak Odası	67	4.9
	Oturma Odası	78	5.7
	Dizüstü bilgisayar	256	18.6
	Diğer	299	21.7
	İnternete Bağlanılan Ortam	Ev	535
İnternet Kafe	118	8.6	
Okul	54	3.9	
Cep Telefonu	601	43.6	
Diğer	69	5	
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 saat	285	20.7
	1-2 saat	476	34.6
	2-5 saat	383	27.8
	5 saatten fazla	233	16.9
İnternet Kullanım Amacı	Ödev Hazırlamak	260	18.9
	Film, Mp3 İndirmek	248	18
	İnternette sörf yapmak	185	13.4
	Chat Yapma	165	12
	Oyun Oynama	95	6.9
	Sosyal Paylaşım Ağları	389	28.2
	Diğer	35	2.5
Bilgi Ulaşım Aracı	Televizyon	138	10
	Gazete, Dergi, Kitap	155	11.3
	İnternet	1059	76.9
	Diğer	25	1.8
Boş Zaman Aktivitesi	Spor Yapmak	233	16.9
	Kitap Okumak	223	16.2
	Resim Yapmak	76	5.5
	Bilgisayar Oyunu Oynamak	115	8.4
	Müzik Dinlemek	238	17.3
	İnternete Girmek	433	31.4
	Diğer	59	4.3
<b>Toplam</b>	<b>1377</b>	<b>100</b>	
Ki-Kare Testi			

Araştırmaya katılan ergenlerin İBÖ toplam puan ortalaması  $28.8 \pm 20.12$ 'dir (median=26). İBÖ kesme noktalarına göre; örneklemin %85'i normal internet kullanıcısıyken; %10.8'i patolojik internet kullanıcısı ve %3.7'si internet bağımlısıdır (Tablo 2).

**Tablo 2***Öğrencilerin internet bağımlılığı ölçeği puan ortalamalarının dağılımı*

İnternet Bağımlılığı Ölçeği	Ort.	SS	İstatistiksel Analiz <sup>a b</sup>
<b>Toplam Puan</b>	<b>28.8</b>	<b>20.123</b>	<b>p &lt; 0.001</b>
	<b>n</b>	<b>%</b>	
Normal İnternet Kullanıcısı	1177	85.5	
Problemlı İnternet Kullanıcısı	149	10.8	<sup>a</sup> p < 0.001
İnternet Bağımlısı	51	3.7	
Normal İnternet Kullanıcısı	1177	85.5	<sup>b</sup> p < 0.001
Problemlı İnternet Kullanıcısı ve İnternet Bağımlısı	200	14.5	
<b>Toplam</b>	<b>1377</b>	<b>100</b>	

Kolmogorov-Smirnov Test, b. Ki-Kare Testi

Öğrencilerin %29.2'si güvenli bağlanma biçimi gösterirken; %26.2'sinin kayıtsız, %26.5'inin korkulu ve %18.1'inin saplantılı bağlanma biçimine sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3***Öğrencilerin bağlanma biçimlerine göre dağılımı*

İÖA	n	%	İstatistiksel Analiz <sup>a</sup>
<b>Bağlanma Biçimleri</b>	Güvenli	402	29.2
	Kayıtsız	361	26.2
	Korkulu	365	26.5
	Saplantılı	249	18.1
<b>Toplam</b>	<b>1377</b>	<b>100</b>	

Ki-Kare Testi  
İÖA; İlişki Ölçekleri Anketi

Cinsiyete göre; İBÖ puanları arasında da istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=<0.001). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla İBÖ'de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır (z=-2.296, p=0.022).

Bağlanma biçimine göre ise; internet bağımlılığı ölçek puanlarının dağılımı arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0.001). Patolojik internet kullanım düzeyi en düşük öğrenciler güvenli bağlanma biçimi gösteren öğrencilerdir (Tablo 4).

**Tablo 4***Öğrencilerin Bağlanma Biçimine Göre İBÖ Gruplarının Karşılaştırılması*

İÖA		Normal İnternet Kullanıcısı		Problemlı İnternet Kullanıcısı-İnternet Bağımlısı		İstatistiksel Analiz <sup>a</sup>
		n	%	n	%	
<b>Bağlanma Biçimleri</b>	Güvenli	371	92.30	31	7.70	
	Kayıtsız	300	83.10	61	16.90	p<0.001
	Korkulu	287	78.60	78	21.40	
	Saplantılı	219	88.00	30	12.00	

Ki-Kare Test  
İBÖ; İnternet Bağımlılığı Ölçeği, İÖA; İlişki Ölçekleri Anketi**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, cinsiyet ve bağlanma biçimlerine göre patolojik internet kullanımı ve internet bağımlılığını yaş ortalaması  $16.2 \pm 1.63$  olan 13-18 yaş aralığındaki ergen örnekleminde değerlendirmektedir. Ergenler tüm bağımlılık biçimlerinde risk grubu olabilmektedir ve davranışsal bir bağımlılık olan internet bağımlılığının giderek yaygınlaşması nedeniyle, araştırma sonuçları internet bağımlılığını önleme girişimlerine bağlanma biçimleri perspektifinden kanıt sağlayabilecektir.

Araştırmada örneklemin %85'i normal internet kullanıcısıyken; %10.8'inin patolojik internet kullanıcısı ve %3.7'sinin ise internet bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Seyrek vd., (2017) 12-17 yaş aralığındaki öğrencilerin %1.6'sının internet bağımlısı olduğunu, %16.2'sinin internet bağımlılığı riski altında olduğunu öne sürmektedir. Çam ve Nur (2015), 13 -18 yaş aralığına problemlili internet kullanımı yaygınlığının %7.1 olduğunu belirtmişlerdir. Ulusal bir diğer araştırmada lise öğrencilerinin %17'sinde düşük, %67'sinde orta ve %16'sında yüksek düzeyde internet bağımlılığı olduğu bildirilmiştir (Yılmaz vd., 2014). Uluslararası bir araştırmada ise lise öğrencilerinin %26,3'ünün normal kullanıcı, %65,5'i orta düzeyde riskli ve %8.2'sinin patolojik internet kullanıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Scimeca vd., 2014). Araştırma sonuçlarına bakıldığında internet kullanımıyla ilişkili bozuklukların ergenlik döneminde oldukça önemli bir yaygınlık gösterdiği dikkat çekmektedir.

Cinsiyete göre İBÖ puanları erkek ergenlerde kız ergenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Önceki araştırmalarda erkek ergenlerin patolojik internet kullanımı ve internet bağımlılığı açısından daha riskli olduklarının belirtildiği araştırmaların yanı sıra (Bhardwaj ve Rani 2018; Gökçearslan ve Günbatır 2012; Liang vd., 2016; Wang 2001; Yılmaz vd, 2014) cinsiyete göre internet bağımlılık puanlarının değişmediğine ilişkin araştırmalar da (Çam ve Nur 2015; Taş vd., 2014) ve hatta kız çocuklarda risk artışının daha fazla olduğunu bildiren araştırmalar da (Griffiths 1996; Young 1998) bulunmaktadır. Cinsiyetin internet bağımlılığında tek başına bir risk faktörü olup olmadığının tartışmalı olduğu, birçok farklı değişkenin katkısıyla birlikte düşünülmesi gerektiği ve bu alanda daha çok karşılaştırmalı araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin yalnızca %29'unun güvenli bağlanma biçimine sahip oldukları belirlendi. Sümer ve Güngör (1999), yetişkin bağlanma ölçeğinin Türk üniversite öğrencileri üzerinde değerlendirilmesine yönelik araştırmalarında; %38'sinin güvenli, %33'sinin saplantılı, %15'sinin kayıtsız ve %7'sinin korkulu bağlanma biçimine sahip olduklarını; bu araştırmaların aksine Aydoğdu ve Çam'ın (2013) araştırmasında ergenlerin çoğunun güvenli bağlanma geliştirdikleri, Lübnan'da yapılan bir araştırmada da ergenlerin %43.4'ünün güvenli bağlanma stiline sahip olduğu (Nakhoul vd., 2020) bildirilmektedir. Ergenlik dönemi biyopsikososyal açıdan önemli değişikliklerin olduğu, bağlanma davranışları açısından da önemli



ölçüde değişimin yaşandığı, hem güvenli hem de tehlikeli olan dünyada, güvenle yaşamak için bu değişimin gerekli olduğu (Uytun vd., 2013) ve ergenlerin farklı bağlanma deneyimleri ve davranış repertuarı geliştirdikleri (Raja vd., 1991) düşünüldüğünde araştırma sonuçlarındaki farklılıkların beklendiği söylenebilir.

Bu araştırmada patolojik internet kullanım düzeyi ve internet bağımlılığı en düşük olan ergenler güvenli bağlanma biçimi gösterenler olmuştur. Güvenli bağlanan bireylerde problemler internet kullanımının daha az görüldüğü farklı yaş gruplarında yapılan araştırmalarla gösterilmiştir (Nakhoul vd., 2020; Odacı ve Çıkrıkçı, 2014; Savcı ve Aysan, 2016). Morsünbül (2014) araştırmasında, güvenli bağlanma biçimine sahip bireylerin interneti bağımlılık düzeyinde kullanmadıklarını bulmuştur. Shin ve arkadaşları (2011) internet kullanımı ile kaygı düzeyi ve kaçınan bağlanma biçimi arasında önemli ve güçlü bir ilişki bildirmekteyken, Lei ve Wu (2007) ve Craparo (2011) problemler internet kullanımı ile güvenli bağlanma biçimi arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Mahdi ve Ebrahim (2019) 12-18 yaş grubu öğrencilerde güvenli bağlanma ile internet bağımlılığı arasında negatif yönde ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ceritli ve Bal (2017) lise öğrencilerinde bağlanma stillerine göre problemler internet kullanımının değiştiğini, problemler internet kullanım ortalaması en yüksek olan grubun saplantılı bağlanma biçimine sahip, en düşük olanlarınsa güvenli bağlanma biçimine sahip öğrenciler olduğunu belirlemiştir. Nejadfard ve Hosseinsabet (2017) bağlanma biçimleri ile internet bağımlılığı ilişkilerini davranışsal olarak açıklamış; güvensiz bağlanma biçimine sahip insanların, stresli durumlardan kaçmak, rahatlamak veya diğer insanlarla ilişki kurmadan bağlantıda olduğunu hissetmek için internetin aşırı kullanımına yöneleceklerini belirtmişlerdir. Cacioppo vd. (2019), 15-18 yaş grubu ergenlerde bağlanma biçimlerinin patolojik internet kullanımının önemli bir prediktörü olduğunu göstermişlerdir. Monacis vd. (2017) üniversite öğrencileri örneğinde internet bağımlılığı, çevirim içi oyun bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığını birlikte ele aldıkları araştırmada güvenli bağlanmanın üç online bağımlılık biçimiyle de negatif ilişkisi olduğunu ve bağlanma biçimlerinin üç bağımlılık ölçek puanlarındaki varyansı %9.2 ile %14 arasında arttığını bildirmişlerdir. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde bağlanma biçimleri ile internet bağımlılığı arasında güçlü ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada lise öğrencisi ergenlerde patolojik internet kullanımı ve internet bağımlılığı üzerinde cinsiyet ve bağlanma biçiminin etkili olduğu gösterilmiştir. Bu nedenle bilinçli internet kullanımına ilişkin farkındalık programlarının okul eğitim programlarına entegre edilmesi, okul yöneticileri, rehberlik hizmetleri ve aile üyeleri arasında öğrencilerin güvenli internet kullanımını geliştirebilmek için işbirliği oluşturulması, topluma güvenli bağlanmayı destekleyecek sağlıklı geliştirmeye odaklanan psikososyal müdahalelerin sunulması önerilebilir. Okul psikolojik danışmanlarına bilinçli internet kullanımı konusunda yapabileceklerine ilişkin

öneri sunulmalıdır. Örneğin bilgi verici rehberlik çalışmaları. Okula özgü hedefler oluşturulmalı. Psiko eğitim programları oluşturulmalıdır. Psikolojik danışmanlar okullardaki en önemli meslek elemanları olup bu konularda yapacakları çalışmalar önemlidir.

Araştırma güçlü yönleri ve kısıtlılıkları ölçüsünde değerlendirmeye alınmalıdır. Araştırmamızdaki en önemli kısıtlılıklardan birisi bağlanma biçimlerinin, gözleme dayalı ölçümler yerine, ölçekler yoluyla değerlendirilmesidir. Ayrıca internet bağımlılığı için tanı görüşmeleri olmadan yine ölçekler yardımıyla risk altındaki ergenler belirlenerek değerlendirilme yapılmıştır. Araştırmaya katılan ergen sayısının nispeten yüksek olması ve klinik örneklem yerine toplum örnekleme kullanılması ise araştırmamızın güçlü yönleridir.

## KAYNAKÇA

- Aydoğdu, H., & am, O. (2013). Madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve sosyal destek algıları yönünden karşılaştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(3),137-144. <https://doi.org/10.5505/phd.2013.86580>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality And Social Psychology*, 61(2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Bhardwaj, KV., & Rani, M. (2018). Effect of internet addiction in relation to healthiness and well-being in rural and urban students: Comperative study. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1),12-18.
- Bozkurt, H., Şahin, S., & Zoroğlu, S. (2016). İnternet bağımlılığı: güncel bir gözden geçirme. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Cacioppo, M., Barni, D., Correale, C., Mangialavori, S., Danioni, F., & Gori, A. (2019). Do attachment styles and family functioning predict adolescents' problematic internet use? A relative weight analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 1263–1271. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01357-0>
- am, H. H. & Nur, N. (2015). Adölesanlarda İnternet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(3), 181–188 . <https://doi.org/10.5455/pmb.20141016033204>
- Ceritli, U., & Bal, N. P. (2017). Lise öğrencilerinde bağlanma stillerinin problemlı internet kullanımına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50),475-483.
- Craparo, G. (2011). Internet addiction, dissociation, and alexithymia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30,1051-1056. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.205>
- Davis, R. A. (2001).Cognitive-Behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in human behavior*, 17( 2),187-95. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2),10–24.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3),430-445. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.430>
- Griffiths, M. (1996). Behavioural addiction: An issue for everybody?. *Employee Councelling Today* 8(3),19-25. <https://doi.org/10.1108/13665629610116872>
- Keskin, G., & am, O. (2009). Ergenlik ve Bağlanma Süreci: Ruh Sağlığı Açısından Literatürün Gözden Geçirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 47 (2),52-59.
- Lei, L., & Wu, Y. (2007). Adolescents paternal attachment and internet use. *Cyberpsychol Behav*, 10(5), 633-9. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9976>
- Liang, L., Zhou, D., Yuan, C., Shao, A., & Bian, Y. (2016). Gender differences in the relationship between internet addiction and depression: A cross-lagged study in Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 63, 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.043>
- Mahdi, K., & Ebrahim, N. (2019). Investigating the relationship between family function, attachment style and parenting styles with internet addiction in adolescents. *Counseling*

- Culture and Psychotherapy*, 10(37), 121-142.  
<https://dx.doi.org/10.22054/qccpc.2019.26576.1655>
- Monacis, L., Palo V., Griffiths, MD., & Sinatra, M. (2017). Exploring individual differences in online addictions: the role of identity and attachment. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15, 853-868. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9768-5>
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisi, *International Journal Of Human Science*, 11(1), 357-372.
- Nakhoul, L., Obeid, S., Sacre, H., Haddad, C., Soufia, M., Hallit, R., Akel, M., Salameh, P., & Hallit, S. (2020). Attachment style and addictions (alcohol, cigarette, waterpipe and internet) among Lebanese adolescents: a national study. *BMC psychology*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00404-6>
- Nejadfard, G., & Hosseinsabet, F. (2017). Predicting internet addiction based on sensation seeking, mediation effect of attachment styles. *Practice in Clinical Psychology*, 5(3), 195-201. <https://doi.org/10.18869/acadpub.jpcp.5.3.195>
- Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.019>
- Ostovar, S., Allahyar, N., Aminpoor, H., Moafian, F., Md Nor, BM., & Griffiths, MD. (2016). Internet addiction and its psychosocial risks (depression, anxiety, stress and loneliness) among Iranian adolescents and young adults: a structural equation model in a cross-sectional study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 257-267. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9628-0>
- Raja, SN., McGee, R., & Stanton, WR. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth And Adolescence*, 21(4), 471-485. <https://doi.org/10.1007/BF01537898>
- Savcı, M., & Aysan, F. (2016). The role of attachment styles, peer relations, and affections in predicting internet addiction. *Addicta, The Turkish Journal on Addictions* 3(3), 416-432. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0028>
- Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfo, G., Muscatello, MRA., & Zoccali, R. (2014). The Relationship between Alexithymia, Anxiety, Depression, and Internet Addiction Severity in a Sample of Italian High School Students. *The Scientific World Journal* 1-9.
- Seyrek, S., Cop, E., Sınır, H., Uğurlu, M., & Şenel, S. (2017). Factors associated with internet addiction: Cross-sectional study of Turkish adolescents. *Pediatrics International*, 59, 218-222. <https://doi.org/10.1111/ped.13117>
- Shin, S. E., Kim, N. S., & Jang, E. Y. (2011) Comparison of Problematic Internet and Alcohol Use and Attachment Styles among Industrial Workers in Korea. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, (11), 665-72. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0470>
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Sümer, N., Oruçular Y., & Çapar T. (2015). Bağlanma ve Bağımlılık: Kuramsal Çerçeve ve Derleme Çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 16(4), 192-209.
- Taş, İ. (2019). Ergenler için internet bağımlılığı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 875- 905.
- Taş, İ., Eker, H. & Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin İnternet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1 (2) , 37-57.

- Uytun, MÇ., Öztop, DB., & Eşel, E. (1996). Ergenlik ve erişkinlikte bağlanma davranışının değerlendirilmesi. *Düşünen Adam*, 26,177-189.
- Wang, WE. (2001). Internet dependency and psychosocial maturity among college students. *International Journal of Human-Computer Studies*, 55(6), 919-938. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2001.0510>
- Yılmaz, E., Şahin, YL., Haseski, Hİ, & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Young, KS. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3)I, 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

Internet addiction has become an increasing problem all over the world as a result of the social isolation of adolescents, especially due to the pandemic. It is reported that the prevalence of internet addiction varies between 0.3-38%, it is seen 2-3 times more in boys than in girls, and the most affected group from internet addiction is children and adolescents. It is argued that addiction could be related to attachment styles, which are classified into four types as being secure, anxious, preoccupied, and dismissive. Emotion regulation capacity of a person develops with building secure attachment in early life periods, which is significant to gain the ability to control emotions and behaviors and resist addiction. Therefore, it is crucial to examine the problems related to internet use/internet addiction according to different attachment styles. This study was conducted to determine the frequency and severity of internet addiction in high school adolescents and to examine internet addiction according to gender and attachment styles.

**Method**

The design of the research is a descriptive study. The sample of the study consists high school students who continue their education in Üsküdar, Bağcılar and Kadıköy districts, where the population is dense, which is aimed to provide a representative sample with different socio-economic (low, medium, high) groups in the province of Istanbul (N=4341). The public schools in these three districts were listed and the schools, where the research would be conducted, were determined by drawing lots. Data was collected through Personal Information Form, Internet Addiction Scale (IAS) and Relational Scale Questionnaire (RAS) from 1377 adolescents. Lastly, our data was analyzed via 'Mann Whitney U test,' Kruskal Wallis test, and Chi-Square test.

**Results**

The age range of the participants is 13-19 years and the age average is  $16.2 \pm 1.63$ . 70.2% of the students have an internet connection at home and 56.8% have their own computer. 43.6% of high school students also connect to internet from their mobile phones. 34.6% of the students use the internet for 1-2 hours a day and the most common purpose of internet use is social media with a rate of 28.2%. The average total score of IAS is  $28.8 \pm 20.12$ . According to the IAS cut-off points; 85% of students are normal internet users, 10.8% are problematic internet users and 3.7% are internet addicts. Male students scored statistically significantly higher than female students in IAS. 29.2% of the students had a secure attachment style and 70.8% have insecure attachment patterns. There is a statistically significant difference between the internet addiction groups in terms of attachment style ( $p < 0.001$ ). The students with secure attachment style showed lowest levels of pathological internet use.

### **Discussion & Conclusion**

Regarding the findings, the majority of the students is normal internet users and has insecure attachment style. Male students and insecurely attached students are more prone to have Internet addiction. Conflicting results were found in studies evaluating the risk of internet addiction by gender. The study demonstrates that gender is not a direct risk factor for Internet addiction, and it creates a predisposition to Internet addiction with the contribution of many variables. In addition, studies conducted in different age groups have shown that problematic internet use is less common in individuals with secure attachment. These findings indicated that people with insecure attachment style tend to show excessive use of the Internet to escape from stressful situations, to relax, or to feel connected without interacting with other people. Considering that internet addiction, which is a behavioral addiction, has become more widespread in recent years, and being an adolescent is becoming riskier for all forms of addiction, our results may contribute to generate broad and structured preventive interventions for internet addiction.

# Öğretmenlerin Gösterdikleri Psikolojik, Sosyal ve Fiziksel Şiddet Davranışları ve Sonuçları

Psychological, Social and Physical Bullying of Teacher's Behaviors and Its Results

Sefa BULUT<sup>[1]</sup> Abdullah AKTAŞ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 14 Şubat 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 27 Haziran 2022

Şiddet son yıllarda en çok araştırılan konuların başında gelmektedir. Özellikle de aile içi şiddet, kadına yönelik şiddet, işyerlerinde maruz kalınan mobbing, okulda akran zorbalığı, gençlerin ve çocukların evde maruz kaldıkları psikolojik ve fiziksel şiddet hakkında oldukça çok araştırma yapılmış ve ciddi bir bilgi birikimi ortaya çıkmıştır. Yine son yıllarda çocuk ve gençlerin birbirlerine yaptıkları akran zorbalığı ülkemizde de her eğitim kademesinde tüm boyutlarıyla geniş bir şekilde araştırılmış, bilgi sahibi olunmuş ve bununla ilgili olarak müdahale programları yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde ciddi bir farkındalık oluşturulmuştur. Yine öğretmenlerin maruz kaldığı şiddette kamuoyunda, televizyon ve gazetelerde oldukça çok yer almıştır. Bu konuda da bir duyarlılık gelişmiştir. Fakat öğretmenlerin gösterdikleri şiddete hiç değinilmemiştir. Öğretmenlere böyle bir şey asla layık görülmemiş, yakıştırılmamış ve bu konu biraz da tabu olduğu için araştırılmamıştır. Bu derleme makalenin amacı da öğretmenlerin gösterdikleri psikolojik, sosyal ve fiziksel şiddet davranışlarının neler olabileceği, bunların nasıl tanımlandığı, yaygınlık oranları, öğrenciler üzerindeki etkileri ve bu şiddet döngüsünün nasıl devam ettiğini araştırmaktır. O nedenle tüm bu konuları içeren makaleler taranmış ve özgün bir derleme yazılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen şiddeti, okulda şiddet, öğretmen şiddeti yaygınlığı, öğretmen şiddeti ve sonuçları, öğretmen şiddeti türleri

Received Date: 14 February 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 27 June 2022

Violence is one of the most widely researched topic in recent years. Especially, there has been a lot of research and accumulated literature about domestic violence, violence against women, workplace violence as mobbing, bullying in the schools, psychological and physical abuse as children and youth face at home. Again, in recent years, school bullying has been one of the most popular research topics in Turkey and this phenomenon has been investigated in every level of educational setting and from every dimensions. Intervention programs has been implemented and this led a great deal of awareness developed both in public and school settings. Similarly, teachers who has been subjected to student violence has drawn a lot of attention such that, there was a lot of news in television and printed media about crimes committed against teachers. On the other hand, the violence has been manifested by teachers has never been accepted and draw attention. Teachers were seen a leader and significant person that nobody dare to mentioned such things about teachers. It is believed that teachers do not deserve such behavior attributed to them. Therefore, this teacher violence has been taboo for a long time and never researched. The purpose of this study is to investigated psychological, social and physical violence demonstrated in class towards to students. This review aimed at identifying definitions, prevalence, kinds of violent and mistreatments, prevalence rates, the effects of violence on students, and the cycle of violence in students life. The articles related to these topics has been chosen and an unique review is written.

**Keywords:** teacher violence, violence in school, prevalence of teacher violence, teacher violence and its results, kinds of teacher violence

Atıf  
Cite

Bulut, S., & Aktaş, A. (2022). Öğretmenlerin gösterdikleri psikolojik, sosyal ve fiziksel şiddet davranışları ve sonuçları. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 448-465. <https://doi.org/10.47793/hp.1073562>

[1] Prof. Dr. | İbn Haldun Üniversitesi | Eğitim Bilimleri Fak. | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-2622-4390 | sefa.bulut@ihu.edu.tr

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi İbn Haldun Üniversitesi | Eğitim Bilimleri Fak. | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0001-9571-6754



## GİRİŞ

Geçen yüzyıllarla kıyaslandığında insanoğlu her alanda çok büyük gelişmeler kaydetmiştir. Hiç şüphesiz bunların arkasında yatan sürükleyici güç de eğitimidir. Uluslar, eğitime ve eğitim sistemine çok büyük yatırımlar yapar olmuş ve bu alanda birbirleriyle yarışır hale gelmiştir. Bir şekilde endüstrileşmesini tamamlamış milletler artık bilgi toplumu olma yoluna girerken halen gelişmekte olan ülkelerde mekanik teknolojinin gelişme aşamasında olduğu ve bununla birlikte sosyal sorunları tanıma anlama ve çözüm bulma açısından bazı sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de eğitim alanında gözlenen paradigma değişimleridir. Eğitimde daha çok insana değer veren, bireysel farklılıkları ortaya çıkaran, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi önceleyen ve çoklu zekâyâ önem veren modeller ortaya çıkmaktadır. Aslında bu sayılan kavramlar, insanın bir varlık olarak bireyselleşmesi ve demokratik tutumları geliştirmesine de yardım eder. Zaten eğitimin amaçlarından birisi de budur. Tüm bunlar olurken eğitim programlarında ve çıktılarında bazı sorunlar dikkati çekmektedir. Bunlardan birisi de son yıllarda çok dikkat çeken akran zorbalığı konusudur. Akran zorbalığı her kademedede oldukça sık işlenen bir konudur. Araştırmalar göstermektedir ki; zorbalık yalnızca akran zorbalığı şeklinde akranlar arasında değil üstlerden altlara, yani öğretmenlerden ve yöneticilerden öğrencilere yönelik de olabilmektedir. Bu alanyazın çalışmasının amacı da şiddetin farklı türlerini tanıtmak, zorbalık kavramının tarihçesine ve kriterlerine dikkat çekmek ve farklı kültürlerdeki yaygınlık oranlarına bakmak ve zorbalığın çocuklar üzerinde yol açabileceği sorunlara değinerek, risk altında olan çocukları belirlemek ve zorbalık yapan öğretmenlerin özelliklerini tanımlamaktır. Böylece eğitim sistemimizde kanuni olarak yasak olan fakat gizli bir şekilde varlığını sürdüren çeşitli şiddet davranışlarına dikkat çekmek amaçlanmıştır. Hiç kuşkusuz burada amaç böyle bir sorunu belirlemek ve hem eğitim camiası içerisinde hem de toplumsal düzeye bir farkındalık sağlayarak şiddetin her türlüşünü ortadan kaldırmaktır. O nedenle bu yazının bir yaygın etkiye sahip olacağı ve öğretmenlerimize farklı bir bakış açısı sağlayacağı ümit edilmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışma bir alanyazın taraması olarak planlanmıştır. Daha önceden Olweus (1989) tarafından öğrenciden öğrenciye zorbalık tanımlanırken, fiziksel, sosyal ve psikolojik şiddet kavramları temel alınmıştır. Bu çalışmada da yine bu 3 temel kriter ele alınarak yeni bir yaklaşımla bu şiddet türleri öğretmenden öğrenciye yönelik olarak araştırılmıştır. Bu çalışmada elektronik veri kaynakları olan, ProQuestSearch, Psych List, Academic Search Premier, Google Scholar, Pub-Med, ve Eric taranmıştır. Taramada “okul şiddeti”, “öğretmen şiddeti” ve “zorbalık” anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda çok sayıda yayınlara karşılaşılmıştır. Bunlar elenerek konu ile direkt ilgili olan 5 kitap, 1 tez ve 24 makale incelenmiştir.

Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda bir sentez yapılarak çeşitli kavramlar ele alınmış ve alt başlıklar oluşturulmuştur.

Ne yazık ki, genel olarak eğitim kurumlarında öğrencilerin psikolojik baskı ve zorbalığa maruz kalmaları çok fazla dikkat çekmemiş, bir problem olarak algılanmamış ve öğrencilerin sergiledikleri yanlış davranışlara yol açabileceği düşünülmemiştir. Aksine okul ve eğitim sistemleri, okul personelinin yaptığı psikolojik şiddetin araştırılmasına ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesine engel olmuştur (Hyman ve Perore, 1997). Fakat son yıllarda bu yaklaşım değişmiş, şiddetin her türlü basında, televizyonda ve akademik ortamlarda tartışılmaya başlanmıştır. Yine de alanyazında daha önce yapılan çalışmaların hemen hemen hepsi öğrenciden öğrenciye yönelik olan şiddeti incelemiş (Kondrasuk ve vd., 2005) ve öğretmenlerden kaynaklanan şiddete çok fazla dikkat çekmemiş ve bu önemli konu ihmal edilmiştir. Bu çalışmada daha önce alanyazında Olweus (1999) tarafından tanımlanan zorbalığın üç boyutu olan öğrenciden öğrenciye yönelik olarak sınıflandırılan sözel, sosyal ve fiziksel şiddet türleri yeni bir yaklaşımla öğretmenden öğrenciye yönelik kavramsallaştırılarak alanyazın taraması şeklinde araştırılmıştır.

O nedenle bu alanyazın çalışmasının amacı, orta öğretim kurumlarında, öğretmenler tarafından sergilenen psikolojik, sosyal ve fiziksel şiddet olgusunu araştırmak, yaygınlığını incelemek ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etkileri incelemektir. Ayrıca şiddetin ortaya çıkmasındaki kültürel farklılıkları araştırmak da hedeflenmiştir. Kültürün şiddet ve türlerini ortaya çıkarmadaki etkisi de araştırılmaktadır. Zorbalık toplumun her kesiminde her kademe de olabilmektedir. Bireyler arasında güç dengesizliği olduğu durumlarda zorbalık olabilmektedir.

### **Zorbalık**

Psikolojik zorbalık (bullying), psikolojik kötü davranma (psychological maltreatment), istismar (abuse) ya da gözdağı verme (intimidation) oldukça geniş kapsamlı ve benzer kavramlar olup bazen birbirinin yerine de kullanılmaktadır. Zorbalık konusunda ilk çalışmaları başlatan Olweus'un (1999) operant tanımlaması üç negatif şiddet uygulamasını içermektedir. Bunlar 1) direk sözel saldırganlık (*kötü, hoş olmayan şeyler söylemek, alay etmek, isim takmak*), 2) fiziksel saldırganlık (vurmak, itme, çarpma), 3) dolaylı psikolojik yöntemler kullanarak (bir gruptan izole etme, yalnız bırakma, jest ve mimiklerle, vücut diliyle konuşmadan birisini küçümseme ve birisini yok sayma) Ayrıca bu dolaylı yöntem "ilişkisel saldırganlık" olarak tanımlanan, bireyin sosyal ilişkilerini zayıflatmayı ve koparmayı amaçlayan "sosyal saldırganlık" da girmektedir. (Örneğin birisi hakkında yalan söylemek ve iftira atmak, bilerek birisi hakkında dedikodu çıkarma gibi). Yine Olweus'un (1999) kavramsallaştırmasına göre bir davranışın zorbalık olabilmesi için;

1. Başkalarına istemli olarak zarar vermeyi amaçlayan saldırgan davranışlar olması,

2. Bir zaman süreci içerisinde devam eden, tekrarlayan davranışlar olması,
3. Kişiler arası durumlarda güç dengesizliğinin olduğu durumlar olması gerekir.

### **Fiziksel Şiddet**

Dayakla disiplin yönteminin yaygınlığı hakkında çok az bilgiye sahibiz (Kim vd., 2000). Ahlaki ve sosyal olarak onaylanan bir şey olmadığı için bu konudaki istatistiklere ulaşmak mümkün değildir. Çin’de dayakla disiplin yöntemi yasak olmasına rağmen (Hu, 1997), Kore’de eğitim amaçlı kullanılmasına izin verilmiştir. Kore’de ilkökul çocuklarının %57’si dayak yediklerini söylemişlerdir (Kim ve Song, 1994). Ancak Güney Kore’de 2012 yılında uygulamaya giren okulda sıfır şiddet politikaları sayesinde öğrencilerin maruz kaldığı şiddette kayda değer bir azalma olmuştur (Kim ve Oh, 2017).

Kanada’da ise okullarda fiziksel ceza serbesttir (Straus, 1999). Mısır’da ise 1971’de yasaklanmıştır (Youssef vd., 1998). Avustralya’da 2004 yılında 51 öğretmenin görevini kötüye kullandığı için işine son verilmiştir, bunlardan 15’i cinsel tacizdir (Levg, 2004). Amerika’nın Washington eyaletinde ilk ve ortaokul öğrencilerinin %72’si dayak yediklerini belirtmiştir (Grossma vd., 1997). MaMillan vd. (1999) fiziksel cezaya maruz kalan çocukların; yetişkinlikte alkol, uyuşturucu bağımlısı olma ve dışsallaştırılmış sorunlar (saldırganlık gibi yıkıcı davranışlar) yaşama olasılığını, çocuklukta fiziksel şiddet görmeyenlere göre iki kat daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

### **Psikolojik Şiddet**

Psikolojik zorbalık (psychological maltreatment) psikolojik kötü davranma oldukça geniş bir kavramdır. Buna “psikolojik baskı” ya da “psikolojik şiddet” ya da “zorbalık” (bullying) denmektedir. Bunun içerisine sözel saldırganlık, yerme, alay etme, küçük düşürme, isim takma, öğrencileri aşağılama, öğrencileri kızdıracak ve yabancılaşmalarına yol açacak türden yorumlar yapma girmektedir (Sarno, 1992). Ayrıca zihinsel baskı, cinsel sömürü, çocukların kötü ve tehlikeli ortamlarda yaşamalarına izin verme, uyuşturucu kullanımına cesaretlendirme ve izin verme, kötü rol model olma, öğrencileri önyargı ve ayrımcılığa (discrimination) tabi tutma ve duygusal olarak ihmal etme de (emotional neglect) psikolojik istismar sayılmaktadır (Hart ve Brassard, 1987). Yapılan araştırmalar, görüşmeler ve vaka çalışmaları okuldaki psikolojik şiddetin zannedilenden daha fazla olduğunu göstermektedir. Amerika’da geriye dönük yapılan (retrospektif) üç ayrı çalışmada öğrencilerin yaklaşık olarak % 50-60 oranında en az bir defa psikolojik zorbalığa maruz kaldığı bulunmuştur (Lambert, 1990). Olwevs’un (1996) 5100 Norveçli ilk ve ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin %10’unun bir yada birden fazla öğrenciye düzenli olarak psikolojik zorbalık yaptıkları bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar eğitimcilerinden kaynaklanan psikolojik şiddete maruz kalan öğrencilerin %1-2 oranında Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) tanısı aldığı ve dışa yansıtılan davranış sorunları (saldırganlık, antisosyal davranışlar, kavga etme gibi) geliştirdikleri (American Psychological Association, 1993) ve yaşam boyu devam eden ciddi duygusal sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hyman vd., 1988). Çocuklukta maruz kalınan psikolojik şiddet, psikolojik sağlamlığı olumsuz etkileyebilmekte bu durumda bireyin stresli durumlarda daha sık davranışsal ve duygusal problemler geliştirmesine yol açmaktadır (Rokach ve Chan, 2021). Tıpkı fiziksel şiddette olduğu gibi duygusal şiddette de sosyo-ekonomik durum belirleyici olmaktadır. Yoksul semtlerdeki okullarda, düşük gelirli yerlerde bu tür şiddet olayları fazlaca görülmektedir. Sözel şiddet kullanan, sözel saldırılarda bulunan öğretmenler öğrencilerde disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Hatta bu durum öfkeli olan öğrencilerin öfkelerini daha da arttırmakta ve onları şiddete yöneltmektedir (Hyman ve Perore 1998).

### **Sosyal Şiddet**

Psikolojik şiddete benzer bir kavram olarak, sosyal dışlama ve yalnızlaştırmaya da “sosyal şiddet” denmektedir. MacDonald ve Leary (2005) öğrencileri bilerek, isteyerek bir gruptan ayırmayı, yalnız bırakmayı ve toplum içinde utandırmayı “sosyal acı çekme” olarak tanımlamışlardır. Sosyal şiddete maruz kalan ve grup dışına itilen öğrenciler hem bu durumdan duygusal olarak rahatsızlık hem de utanç duymaktadırlar. Böylece iki türlü de zarar görmektedirler. Sosyal ayrımcılık ve sosyal şiddet kolaylıkla fark edilmediğinden çok fazla dikkat çekmemektedir. Fakat öğrencilerin duygusal yaşamları ve ruh sağlığı üzerinde kayda değer düzeyde olumsuz etkisi vardır. Öğrencilerin ruh sağlığını, sosyal sağlığını ve sosyal uyumunu büyük ölçüde zedelemektedir.

### **Şiddet Davranışının Yaygınlık Oranları (Epidemiyoloji)**

Öğrencilerin uyguladıkları ve maruz kaldıkları şiddet çoğunlukla ilköğretimde fiziksel, ergenlik döneminde ilişkisel ve yetişkinlikte de cinsel saldırganlık formlarını almaktadır (Turkel, 2007). Öyle görülüyor ki, eğitimciler sahip oldukları gücü yanlış kullanmakta ve tüm eğitim seviyelerinde zorbalığa başvurulmasının önüne geçememektedir. Diğer yandan bazı araştırmacılar da içinde yaşanılan kültürün, şiddetin bazı türlerini onaylayıp bazılarını da daha olumsuz karşıladığını belirtmişlerdir (Coleman vd., 1995). Yine yapılan diğer bazı çalışmalarda da kültürlere özgü şiddet türlerinin ve davranışlarının olduğu ve bazı şiddet türlerinin diğerlerinden daha yaygın olduğu belirtilmiştir. Bu alanda ki çalışmaları başlatan Norveçli psikolog Olwues (1996) bu oranı %1.7 olarak vermiştir. Yine başka bir çalışmada Olweus (1999) 6-9. sınıflardan 2400 öğrenciye anket uygulamış ve öğrencilerin % 2'sinin öğretmenleri tarafından zorbalığa uğradığını tespit etmiştir. İsrail'de 7-11. sınıflardan, 10410 öğrenciyle 161 okulda yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin yaklaşık % 25'inin duygusal, % 20'sinin fiziksel, % 8'inin ise cinsel bir

zorbalığa maruz kaldıkları bildirilmiştir (Benbenisthy vd., 2002). İsrail’de yapılan başka bir çalışmada da ilköğretim 4-6 sınıflardan 71 okulda 5472 öğrenci ile yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin % 29’unun duygusal şiddete, % 22,2’sinde fiziksel şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur. Fiziksel şiddet oranları erkek için % 26, kızlar için %16,4 olarak verilmiştir (Benbenisthy vd., 2002). Kim ve vd. (2000) Güney Kore ve Çinli öğrencilerin öğretmenleri tarafından fiziksel şiddete maruz kalma oranlarını karşılaştırmışlar ve bunu Koreli öğrenciler için % 62, Çinli öğrenciler için ise % 51 olarak bulmuşlardır. Benzer şekilde Delfabbo ve vd. (2006), Avusturalya’da 1284 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin %40’ı öğretmenleri tarafından bir şekilde zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, Mısır’da yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yüksek oranda fiziksel şiddet kullandıklarını bulmuştur. Bu çalışmalarda erkek öğrencilerin % 80’i, kızlarında % 62’si fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Erkeklerin %17’si ve kızların % 29’u sözel şiddet gördüklerini belirtmişlerdir (Youssef vd., 1998).

### **Şiddetin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri**

Eğitimcilerin uyguladıkları psikolojik kötü davranma ve psikolojik şiddet, buna direkt olarak maruz kalanları, buna şahit olanları ve bunu duyan öğrencileri duygusal olarak olumsuz etkilemektedir (Hyman ve Perone, 1998). Yapılan araştırmalar eğitimcilerden kaynaklanan psikolojik şiddete maruz kalan öğrencilerde %1-2 oranında travma sonrası stres bozukluğu, dışsallaştırma problemleri (davranım problemleri, antisosyal davranışlar gibi) (American Psychological Association, 1993), yaşam boyu devam eden ciddi duygusal sorunlar (Hyman ve ark. 1988), saldırgan davranışlar, duygusal ve akademik geri kalma ve sosyal gelişimini tamamlayamama gibi sorunlar görülmektedir (Lambert, 1990). Şiddete maruz kalma, öğrencilerde engellenme duygusu, saldırganlık ve okul personelinden intikam alma duygularını açığa çıkarmaktadır (Hyman ve vd., 1988). Şiddete maruz kalma çocuklarda yalnızca fiziksel yaralanma değil; aynı zamanda onların psikolojik olarak normal gelişmesini de engellemektedir. Bu deneyimler aynı zamanda çocuklarda kişiler arası ilişkilerde sorunlar, depresyon, intihar, alkol ve uyuşturucu kullanımı, psikotik bozukluklar, şiddet ve suça yönelik davranışların oluşmasına da sebep olmaktadır. (Kim vd., 2000). Çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalara göre, zorbalığı yapanlarda ve zorbalığa maruz kalanlarda ciddi ruh ve beden sağlığı sorunları ortaya çıkmaktadır. Kurbanlarda uyku sorunları, baş ağrısı, mide ağrısı, depresyon, intihar düşünceleri ve diğer duygusal ve davranış problemleri görülmektedir (Fekkes, vd., 2005). Psikolojik kötü davranma ise öğrencilerde yaşitlarından duygusal ve akademik olarak geri kalmaya ve sosyal gelişimini tamamlayamamaya yol açmaktadır. Çalışmalar öğretmenleri tarafından psikolojik zorbalığa maruz kalan çocuklarda travma sonrası stres ve agresif tepkilerinin geliştiğini bulmuştur (Lambert, 1990). Çocuk ruh sağlığı üzerine dünya genelinde yapılan bir araştırmada şiddete

maruz kalmanın, öğrencilerde okula devam durumunu etkilediği ve okulu bırakmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Okullaşma oranının düşük olduğu gelişmekte olan ülkelerde şiddetin engellenmesi kritik bir öneme sahiptir (Graeff-Martins vd., 2007). Öğrenciliğinde zorbalığa maruz kalan öğretmenlerin okul ortamında zorbalığa maruz kalan öğrencileri koruma davranışının güçlüğünü vurgulayan bir araştırma nesiller arası travmanın etkilerini ele almıştır. Bu noktada okul içindeki şiddet olaylarının aydınlatılmasında küçüklüğünde kurban rolünü yaşantılayan öğretmenlerin zorbalığın engellenmesinde daha az aktif rol aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2006 yılında yapılan bu çalışmada öğretmenlerin % 18'i sıklıkla zorbalık uygulayan öğretmen ve idarecilerle karşılaştıklarını rapor ederken, Terry (1998) her iki öğretmenden birinin zorbalık yaptığını rapor etmektedir. İki farklı çalışmada elde edilen sonuçlar benzer örneklerde, zorbalık davranışının rapor edilen yaygınlığında düşüş olduğunu ortaya koymaktadır (Twemlow vd., 2006).

### **Şiddetin Devamı ve Tekrarlaması**

Sosyal öğrenme ve model alma kuramına göre, fiziksel ve psikolojik zorbalığa ve şiddete maruz kalan öğrenciler bunları gözlemleyerek öğrenmekte, içselleştirmekte ve başkalarına da uygulamaktadırlar. Böylece öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddet, dolaylı olarak öğrenciden öğrenciye ve öğrenciden öğretmene olarak geri dönmektedir (Society for Adolescent Medicine [SAM], 2003). Benzer şekilde Olweus (1999) da zorbalığı kullanan öğretmen ve öğrencilerin bir rol modeli oluşturduğunu ve böylece öğrencileri zorbalığa teşvik ettiğini belirtmiştir. Öyle ki, zorbalığa maruz kalan öğrenciler de bunun intikamını almayı planlamakta ve bazen de ölümcül olan eylemlere başvurumaktadırlar. Öğrencilerin sözel ve fiziksel zorbalığa uğramaları, onların yanlış davranışlar sergilemelerine ve şiddet göstermelerine sebep olmaktadır. Öyle ki, disiplin sağlamak amacıyla yapılan şiddet uygulamaları öğrencilerde yabancılaşma ve saldırgan davranışlar ortaya çıkarmaktadır (Hyman vd., 1998). Yabancılaşma sonucu okulu bırakan öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında saldırganlaşan öğrencilerse intikam duyguları yaşamakta ve bunu dışa vurarak aile içi ve akranlar arası şiddet gibi toplumsal sorunlara yol açmaktadır (Graeff-Martins vd., 2007).

Rigby (1996), öğretmenlerin zorbalık davranışlarının yaygınlaşmasındaki rolünden bahsetmiştir. Ona göre baskıcı-otoriter öğretmenler, otoriter ebeveynlere benzemektedir ve öğrenciler tarafından model olarak alınmaktadır böylece zorbalığa örnek teşkil etmektedirler. Olweus (1996, 1999), Norveç'te ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %1.7 ve % 2'sinin öğretmenleri tarafından zorbalığa uğradığını tespit etmiştir. Türkiye'de Bulut (2008), orta öğretimde gözlemlenen, öğretmenden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet olaylarını bir arşiv araştırmasıyla taramıştır. Bu çalışmada yaygınlık oranı verilememesine rağmen, öğretmenlerin öğrencilere sıklıkla şiddet uyguladıkları tespit edilmiştir.

Eğitimin ilk yıllarında fiziksel şiddet yaygın iken, ileriki yıllarda bu daha çok duygusal ve psikolojik şiddet olarak ortaya çıkmaktadır. Turkel'e (2007) göre ise zorbalık çoğunlukla ilköğretimde fiziksel, adolesant dönemde ilişkisel ve yetişkinlikte de cinsel saldırganlık formlarını almaktadır. Öğretmenlerin cezalandırıcı ve disipline edici olarak iki yaklaşıma sahip olabileceği değerlendirilen bir araştırmada cezalandırıcı davranışların öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin kopmasına sebep olduğu ve öğrencinin dışlanıp okuldan uzaklaştığı savunulmaktadır. Ancak insancıl disipline etme yöntemleri öğrenci-öğretmen iletişimi geliştirip sürdürmektedir. Bununla beraber çeşitli fırsatlar sağlamak ve öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Milner, 2020). Morrisette (2001) ise medeni olmayan davranışların yine medeni olmayan davranışlar doğurduğunu, bunu da öğrencilerin öğretmenlerini gözleyerek öğrendiklerini belirtmiştir. Öğretmenler şiddet davranışlarının oluşmasında bir rol modeli işlevi görmektedir. Onları model alan öğrenciler de aynı türden davranışlar sergilemektedirler.

### **Risk Altında Olan Öğrenciler**

Araştırmalar sonuçları bazı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla şiddet ve zorbalığa uğradığını dolayısıyla daha fazla risk altında olduğunu göstermektedir. Örneğin sigara içen öğrenciler, kronik sağlık sorunu olanlar, sakatlığı ya da doğumdan özürlü olanlar ve küçük yaşlarda olanlar (Youssef vd., 1998), yaşı büyük olanlar daha fazla cezalandırılma eğilimindedirler (Chapell vd., 2004). Fiziksel şiddet uygulanan öğrencilerin karakteristikleri ise; karşı gelen, sıklıkla yalan söyleyen, başkalarının malına sık sık zarar veren, okuldan kaçan ve arkadaşlarına sözel saldırganlıkta bulunan, öğretmene saygısız davrananlar, sınıf disiplinini bozanlar ve okulda başarısız olan öğrencilerin fiziksel şiddete uğramaları daha muhtemeldir. (Youssef vd., 1998). İspanya'da (López Castedo vd., 2018), tarafından yapılan bir araştırmada ise orta öğretim öğrencilerinde akademik başarı düştükçe şiddete maruz kalmanın arttığı ve bununla beraber 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin daha büyük bir risk grubunu oluşturdukları saptanmıştır.

Öğretmenleri ve arkadaşları tarafından zorbalığa uğrayan çocukların kişilik özellikleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kurbanları; iş birliği yapmayan, daha az yetenekli olan, disiplin edilmesi zor olan, davranışsal sorunları olan, bilerek provoke eden, kurallara uymayan ve öğretmen otoritesini kabul etmeyen öğrencilerdir. Yine risk altında olan öğrenciler; akademik ve sosyal olarak izole olmuş öğrenciler, az arkadaşı olanlar, kendi yaşantısında mutlu olmayan, isyankâr ve öğrenmek için daha az motivasyonu olan, akademik olarak daha az başarılı olan, okulu bitirmeye daha az niyetli olan, kumar, alkol gibi riskli davranışlarda bulunan öğrenciler olarak tanımlanmışlardır (Delfabbo vd., 2006).

Amerika'da yayınlanan güncel bir araştırmada dışlayıcı disipline etme davranış puanlarının öğrencilerin ırkına göre farklılaşması incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin ırklarının maruz kaldıkları ayrımcı davranışlarda bir karşılığı olduğu bulgularıyla sonuçlanan bu

araştırmada; beyaz öğretmenlerin siyah erkek öğrencileri değerlendirdiği ve siyah öğretmenlerin beyaz erkek öğrencileri değerlendirdiği disiplin puanları yüksek çıkmıştır. Her ne kadar örtük faktörlerden ve basmakalıp düşüncelerden etkilendiği ve kısıtlılıkları olabileceği düşünülse de araştırma bulgularıyla öğretmenlerin ırklarına göre farklı sınıf içi disipline etme davranışlarına sahip olduğunu göstermiştir (Wymer vd., 2022).

Zorbalığa maruz kalan bir diğer dezavantajlı grup öğrenci ise zihinsel veya fiziksel yetersizliklerden etkilenmiş öğrencilerdir. Amerika'da yapılan bir araştırmada öncelikle bu öğrencilerin akranlarına göre daha çok zorbalığa maruz kaldığı, eğitimlerinin olumsuz etkilendiği, idareci ve öğretmenlerin engellemekte yetersiz kalabildikleri değerlendirilmiştir. Bu durumun dezavantajlı öğrencileri korumaya ilgili olarak çıkarılmış, çeşitli eyalet ve federal kanunları çiğneyebileceği göz önünde bulundurulmuş ve okul yönetimlerine davalar açılmış ancak birçoğunda herhangi bir ihlal olduğuna dair okul aleyhinde karar alınmamıştır. Bu öğrencilerin maruz kaldığı zorbalığı önlemek amacıyla 2004 yılında çıkarılan *Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'na* çeşitli hükümler eklenmiştir (Yell vd., 2016). Öğrenciler yalnızca akranları değil aynı zamanda çeşitli kısıtlamalar, yoksun bırakma cezaları yoluyla da öğretmenleri tarafından zorbalığa maruz kalabilmektedir. Örneğin bir öğretmen öğrencinin engel durumundan kaynaklı bir davranışı sebebiyle uygun olmayan ve ölçsüz bir kısıtlama getirdiğinde bu davranış zorbalık olarak değerlendirilir. Aynı şekilde engelli öğrencinin okul idaresi veya yemekhane ve temizlik görevlileri tarafından ihtiyacı olan hizmetlere erişememesi de bir zorbalık biçimi olarak değerlendirilmektedir (Yell vd., 2016).

### **Zorba Öğretmenlerin Özellikleri**

Belli öğretmen tiplerinin zorbalığa daha çok başvurdukları ve hatta tercih ettikleri görülmektedir. Bunda öğretmenin cinsiyeti, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu ve öğretmenin kendi zorbalık deneyimleri etkili olmaktadır. Parkay ve Conoley (1982) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla fiziksel şiddet kullandıklarını belirtmiştir. Yine McDowell (1979) de fiziksel şiddetin en çok erkek öğretmenler tarafından erkek öğrencilere uygulandığını belirtmiştir.

Twemlow ve Fonagy (2005) zorba olan öğretmenleri; normal kabul edilebilir disiplin yöntemleri dışında, öğrenciyi cezalandırmak, manipüle etmek ve aşağılamak için sahip olduğu gücü yanlış kullanan kişi olarak tanımlamaktadır. Aynı yazarlar iki çeşit zorba öğretmen tanımlamışlardır; birincisi "sadist tip" kötü niyetli olarak öğrenciyi aşağılayan ve duygularını kıran öğretmenlerdir. İkinci zorba tip ise hem zorba hem de kurban özellikleri taşıyan "zorba-kurban" öğretmenler, öğrenci ile iletişimde sınır koymada başarısız olan ve problemlerin çözümünü başkalarına bırakan öğretmenlerdir. Diğer bir etken ise; kendileri de öğrenciliklerinde zorbalığa maruz kalan öğretmenler, zorbalığı daha fazla kullanmakta ve ayrıca zorbalığı kullanan



öğretmenleri de daha kolay fark etmektedirler (Stuart vd., 2006; Twemlow ve vd., 2006). Olwevs (1999) zorbalığı kullanan öğretmenlerin, bir rol modeli oluşturduğunu ve böylece öğrenciler zorbalığa teşvik ettiğini belirtmiştir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde bunun intikamını almayı planlamakta ve bazen de ölümcül olan eylemlere başvurmaktadırlar.

Zorbalığın daha farklı ve anlaşılması karmaşık bir çeşidinde ise, öğretmenler bazen de zorbalığa uğrayan öğrencileri görmezden gelerek, zorbalarla işbirliği yaparak yada müdahale etmeyerek zorbalığa katkıda bulunmaktadırlar (Turkel, 2007). Yine aynı şekilde öğretmenleri tarafından zorbalığa uğrayanlarda, arkadaşları tarafından kurban olarak seçilmektedir. Zorbalık davranışı hem kurbanda hem de saldırgan potansiyel psikiyatrik sorunların göstergesidir. Çalışmalar zorbaların ve kurbanların ileride daha ciddi şiddet olaylarına karıştıklarını göstermektedir. Özellikle zorbalar giderek saldırganlığın alanını ve şiddetini arttırmaktadırlar. Zorbaların geçmişinde ciddi bir fiziksel ve duygusal istismara uğrama deneyimleri vardır ve bundan dolayı zorbalar ciddi davranım bozukluğu (anti sosyal davranışlar) ve uyum bozukluğu sorunları yaşamaktadırlar. Buna karşılık onların kurbanları ise depresyon ve kaygı yaşarlar (Turkel, 2007).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Şiddet olayları en çok sırasıyla ders esnasında, ders başlangıcında ve ders sonrasında olmaktadır. Bulut'un (2008), orta öğretimde yaptığı çalışmada da bu bulguya ulaşılmıştır. Bu bilgi akılda tutularak, öğretmenler ona göre eğitilmeli, psikolojik olarak donanımlı kılınmalı ve sınıf yönetimi becerileri geliştirilmelidir. Gonzales de Rivera (2002) psikolojik istismarın, saldırgan ve kurbanın ait oldukları sosyal grup içerisinde yaşanan karmaşık bir etkileşimin sonucu olduğunu belirtmiştir. Okul ortamları da bireyler arasında karmaşık ilişkilerin olduğu ve bundan dolayı da farklı şiddet türlerinin görülebileceği yerlerdir. Öyle görülüyor ki; psikolojik istismarın olabilmesi için, her iki tarafında bir arada belli bir etkileşim deneyimi olduğu ve birbirlerini tanıdıkları ortamlarda olmaktadır. Okul ortamları da bireyler arasında karmaşık ilişkilerin olduğu ve bundan dolayı da farklı şiddet türlerinin görülebileceği yerlerdir. O nedenle öğretmenler, kendilerinde olumsuz duygu ve düşünce oluşturan öğrencileri önceden fark etmeli ve kafalarında bu öğrencilerle ilgili olan olumsuz düşünceleri zorbalık ve şiddete varmadan çözmeleri gerekmektedir. Bunun içinde meslektaşlarından ya da okul rehber öğretmenlerinden yardım ve destek isteyebilir ve hakkında olumsuz düşündüğü öğrenciler hakkında daha olumlu düşünceler geliştirebilir. Öğretmenlerin fonksiyonları gereği okulu güvenli bir liman ve şiddet olaylarından uzak bir ortam haline getirmeleri gerekmektedir. Okulda şiddete maruz kalanı belirleme ve şiddetin önüne geçme öğretmenin doğal görevlerindedir (Benavides Abanto vd., 2021). Başka bir çalışmada ise Cothran ve Ennis (1997) öğrenci ve öğretmenlerin herhangi bir zorluk ve gerginlik için hazırlıksız olduklarını, kendilerini güçsüz ve çaresiz hissettiklerini ve ne yapmaları

gerektiğini bilmediklerini bulmuştur. Yazarlar eğitimcilerin böylesi durumları önlemek, anlamak ve sorunları çözmek için yeterince hazırlıklı olmadıklarını, hazırlıksız ve gerekli eğitimi almadıkları için zorbaca davranışlara başvurduklarını, bunun da eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin eğitimleri boyunca duygu yönetimi, öfke yönetimi, stres yönetimi ve problem çözme becerileri geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu kazanımlar, eğitim seminerlerine katılarak ya da derslerde tecrübe ve vaka analizi yöntemleriyle sağlanabilir. Yine dayakla disiplin sınıflarda ortamın çok gergin olduğu, öğretmenlerinde çok kızgın olduğu, duygusal olarak zaafi olduğu ve zayıf olduğu bir anda olmakta böylece bu durum şiddetin derecesini niyet edilenden fazla arttırmakta (Wilson, 1982) ve çoğunlukla da öğrencinin yanlış davranışı ile orantısız oranda uygulanmaktadır (Office of the General Counsel, 1992). Ayrıca bazen öğretmenler kendi rollerini disiplin edici olarak algılamakta ve fiziksel şiddeti öğrencileri kontrol etmek için kullanmaktadır. Bunda da içinde yaşanan kültürün tarihsel ve sosyal yönleri ve öğretmenlere yükledikleri anlam ve sorumluluk önem kazanmaktadır. Bazı kültürlerde öğretmen kayıtsız şartsız otorite olarak kabul edilirken, bazılarında daha yumuşak bir şekilde sadece eğitici olarak görülmektedir. Bu da öğretmenlerin çocuklara yaklaşımını etkilemektedir. Yine yüksek oranlarda öğretmen zorbalığının, çok fazla problemlili olan okullarda görülmesi, öğretmenlerin bu okuldaki şiddet kültürünün bir parçası olduğunu ya da öğretmenlerin böyle ortamlarda kalmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Twemlow ve Fongy, 2006). Bu yazarların yorumu da oldukça ilginçtir, öyle anlaşılıyor ki, bazı okul atmosferleri şiddeti hoş görmekte ve hatta beslemektedir. Öğretmenler de bunu kanıksamış ve bunun bir parçası haline gelmiştir. Böylece de kısır döngü sürüp gitmektedir. Öğretmen şiddeti bugün gittikçe azalan bir olgu olarak görülmekte ve yerini olumlu okul ortamı oluşturma çabalarına bırakmaktadır. Eğitimciler okul disiplininin iki temel amacı olduğunu varsaymaktadır (Bear, 2011). Birincisi, öğretmen merkezli yöntemlerle olumsuz davranışı engellemek veya düzeltmek, ikincisi ise öğrenci öz disiplini geliştirirken öğretmen merkezli yöntemlere daha çok öğrenci merkezli yöntemler eklemek; öğrencilere sosyal, duygusal ve davranışsal yetenekler kazandırarak kendi davranışlarını yönetme becerisi edindirmek Olumlu okul ortamı davranışçı yöntemlerle öğrencileri disipline etmeye çalışır ve olumlu pekiştirmeyi daha çok kullanıp yoksun bırakma, uzaklaştırma ve cezalandırma gibi negatif yöntemlere daha az başvurur (Landrum ve Kauffman, 2006). Her iki yöntemin de benzer hedeflere ulaşmaya katkısı olmaktadır. Çok fazla olumlu pekiştirmenin istenen davranışın gerçekleşmesi için sürekli bir ödül beklentisi yarattığı da aşikârdır. O sebeple bu konuda pozitif psikolojinin perspektifi çok değerli görülmekte ve eğitimciler tarafından benimsenmektedir (Bear, 2011; Burke, 2020). Pozitif psikoloji öğrenciye istendik davranış kazandırmada sınıf yönetimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Öğrencilerin özgür birer birey olarak olumlu davranışları içselleştirmesi, dışsal motivasyonlar kesildiğinde dahi bu davranışlara devam etmesi ve davranışlarını yönetecek erdem seviyesine ulaşabilmesi gerekmektedir (Seligman vd., 2005). Bugün biliyoruz ki; ağır cezalar ve

dayak anlık olarak davranışı değiştirse de uzun vadede olumsuz duygusal ve davranışsal hasarlar bırakmaktadır kaldı ki öğretmen şiddeti yalnızca disipline etmek amacıyla gerçekleşmemektedir. Burada öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine şiddeti sonlandırmada ve olumlu okul kültürü yaratmada büyük bir görev düşmektedir. Sadece davranışsal müdahaleler yerine pozitif psikolojinin karakter özellikleri ve erdem gibi öz disipline vurgu yapılmalıdır (Bear, 2011; Burke, 2020; Seligman vd., 2005).

## KAYNAKÇA

- American Psychological Association, (1993). *Violence and youth: Psychology's response*. Washington, DC:
- Author. Bear, G. (2011). Positive Psychology and School Discipline: Positive Is Not Simply the Opposite of Punitive. *Communique*, 39(5), 8-9.
- Benavides Abanto, C. M., Jara-Almonte, J. L., Stuart, J., ve La Riva, D. (2021). Bullying victimization among Peruvian children: the predictive role of parental maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 6369-6390.
- Benbenishty, R. Zeira, A., Astor, R. A., & Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 26, 1291-1309.
- Benbenishty, R. Zeira, & A., Astor (2002). Children reports of emotional, physical, and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 26, 763-782.
- Bulut, S. (2008). Öğretmenen öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-118.
- Burke, J. (2020). *Positive Psychology and School Leadership: The New Science of Positive Educational Leadership*. Nova.
- Chapell, M., Casey, D., De la Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M., Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39, 53-64.
- Coleman, M. M., Alder, M. E., & Prihoda, T. J (1995). Regional comparisons of child abuse and related variables in the United States. *American Journal of Forensic Medicine and Pathology*, 16(4),314-9.
- Cothran, D. J. ve Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541-553.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., & Metzger, J., et al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. ve Verloove-Vanhorick, P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91.
- Gonzales de Rivera, J. L. (2002). El maltrato psicológica: Cómo defender- se del mobbing y otras formas de acoso. Espasa-Calpe.
- Graeff-Martins, A. S., Dmitrieva, T., El Din, A. S., Caffo, E., Flament, M. F., Nurcombe, B., & Rohde, L. A. (2007). School Dropout: A Systematic Worldwide Review Concerning Risk Factors and Preventive Interventions. The mental health of children and adolescents: An area of global neglect, 165-177.
- Hart, S., & Brassard, M. (1987). A major treat to children's mental health: Psychological maltreatment. *American Psychologist*, 42, 160-165.
- Hu, P. C. (1997). Spousal violence among 200 couples. *Chinese Mental Health Journal*, 10,171-172.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence. Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 7-27.
- Hyman, I., Zelikoff, W., & Clark, J. (1998). Psychological and physical abuse in schools: A paradigm for understanding post-traumatic stress disorder in children. *Journal of Traumatic Stress*, 1, 243-267.

- Kim, D. H., Kim, K. I., Park, Y. C., Zhang, L. D., Lu, M. K. ve Li, D. G. (2000). Children experience of violence in China and Korea: A transcultural study. *Child Abuse and Neglect*, 24 (9), 1163-1173.
- Kim, N. ve Oh, I. (2017). Analysis of stakeholders' perceptions of zero tolerance policy for school violence in South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*, 14(1), 59-76.
- Kondrasuk, J. N., Pamplin, R. B., Grene, T., Waggoner, J., Edwards, K., & Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence affecting school employees. *Education*, 125, 638-647.
- Lambert, C. (1990). Factorial structure and reliability of a scale measuring stress response as a result of maltreatment in schools. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Landrum, T. J. ve Kauffman, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C.M. Everton & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*.
- MacDonald, G., Leary, M. R., (2005). Why Does Social Exclusion Hurt? The Relationship between Social and Physical Pain. *Psychological Bulletin*, 131(2), 202-223.
- Mahwah, NJ: Erlbaum. López Castedo, A., Álvarez García, D., Domínguez Alonso, J. ve Álvarez Roales, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30.
- Mc.Millan, H. L., Boyle, M. H., Wong, M. Y. Y., Duku, F. K., Fleming, J. E. ve Walsh, C. A. (1999). Slapping and spanking in childhood and its association with lifetime prevalence of psychiatric disorders in general population sample. *Canadian Medical Association Journal*, 161 (7), 805-809.
- Milner, H. R. (2020). Fifteenth Annual AERA Brown Lecture in Education Research: Disrupting Punitive Practices and Policies: Rac(e)ing Back to Teaching, Teacher Preparation, and Brown. *Educational Researcher*, 49(3), 147-160.
- Morrisette, P. J. (2001). Reducing incivility in the university college classroom. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(4), 1-12
- Olweus, D. (1996). *Bullying of students by teachers*. Alma Mater Forlag.
- Olweus, D. (1999). In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying* (pp.28-48). Routledge.
- Parkay, F. W., & Conoley, C. (1982). Characteristics of educators who advocate corporal punishment: A brief report. *Journal of Humanistic Education and Development*, 2 (1), 33-36.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Shannon Pres.
- Rokach, A. ve Chan, S. (2021). The Many Faces of Child Emotional Maltreatment. *Clinical Psychology and Mental Health Care*, 3(1).
- SAM (Society for Adolescent Medicine) (2003). Corporal punishment in schools. *Position Paper of The Society For Adolescent Medicine*, 32, 385-393.
- Sarno, G. (1992). *Emotional distress by schoolteacher and administrator*. 18. *American Journal of Proof Fact* 3rd, 103.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Straus, M. A. (1996). Spanking and the making of a violent society. *Pediatrics*, 98, 837-831.
- Stuart, T., Peter, F., Frank, S., & John, R. B. Jr. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 187-198.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268
- Turkel, A. R. (2007). Sugar, Spice, and Puppy Dogs' Tails: The Psychodynamics of Bullying. *Journal of American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 35, 243-258.

- Twemlow, S. ve Fonagy, P. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*,
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. ve Brethour Jr, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International journal of social psychiatry*, 52(3), 187-198.
- Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F., Brethour, Jr. J.R. (2005). The prevalence of teachers who bully students with differing levels of behavioral problems. *American Journal Psychiatry*, 162, 2387-2389.
- Wymer, S. C., Corbin, C. M., & Williford, A. P. (2022). The relation between teacher and child race, teacher perceptions of disruptive behavior, and exclusionary discipline in preschool. *Journal of School psychology*, 90, 33-42.
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Rose, C. A., & Houchins, D. E. (2016). Bullying and Harassment of Students With Disabilities in Schools. *Remedial and Special Education*, 37(5), 274-284.
- Youssef, R M., Attia, R. M. ve Kamel, M. I. (1998). Children experiencing violence. II.Prevalence and determinants of corporal punishments in schools. *Child Abuse and Neglect*, 22 (10), 975-985.

## EXTENDED ABSTRACT

Recently, violence has been a very popular topic in our daily life. Especially, domestic violence, violence against women, workplace violence and school violence. Especially, violence has been extensively studied in community and family settings are well known but violence induced by teacher draw very limited attention due to its sensitive nature. On the contrary, it appears a lot of news in TV and social media reporting teachers who have been exposed to violent acts and behaviors by students. Therefore, the purpose of this literature review is to look at the problem from students' perspective and explore the violence and mistreatment manifested by teachers. This study aimed at reporting and exploring teacher-induced violence phenomenon in depth. The type of violent behaviors, the frequencies, and epidemiologic rates, the reasons and the consequences of negative actions on students, and the repeated nature of violent behaviors are researched through and extensive literature review.

### Method

This study is conducted as a literature review. Olweus' (1999) proposed there dimension of bullying as, physical, social and psychological types. The theoretical foundation was taken form Olweus' bullying model. A paradoxal approach was taken to investigate teacher induced violence and bullying behaviors demonstrated by teachers. Electronic resources, ProQuest Search, Psych List, Academic Search Premier, Google Scholar, Pub-Med, and Eric was utilized to locate articles related to this topic. School violence, teacher violence and bullying was used as search terms and key words. The results revealed numerous number of articles, studies and reports. Five books and 24 articles are found to be most related to the topic at hand and those are chosen to be used in this review. The information presented here are extracted from those sources. Traditionally, educational systems and families does not voice or encourage the mistreatment or abuse of teachers, instead those systems hinder the research about this topic. (Hyman & Perore, 1997). Previous research extensively focused on bullying and violence acts done by students and neglected the teacher violence. The effect and consequences of teacher violence on students was not well understood. These topics are not included in psychology and law text books (Sarno, 1992). Similarly, there would be some cultural differences in types and the frequencies of violent acts. Some of the behaviors would be culturally approved and sanctioned but some other types are strictly forbidden. Bullying, psychological maltreatment, abuse, neglect and intimidations are similar terms and concepts that are used interchangeably. Psychological abuse and maltreatment is a very broad terms that includes verbal aggression, sarcastic remarks, name calling, insult, provocation and some acts that cause alienations of students (Sarno, 1992). Similarly, cognitive oppression, sexual comments and exploitations, letting the children play in dangerous and dirty places, encouraging the students to use drag and alcohol, being inappropriate role model,

discriminations and emotional neglects are considered psychological and emotional abuse (Hart & Brassard, 1987). Research shows that psychological abuse is more than it is known or expected. In U.S.A 50-60 % of the students reported psychological abuse (Lambert, 1990). Similarly, Olweus (1996) reported 10 % of Norwegian students subjected psychological mistreatment by their teacher. Similar to emotional abuse, social exclusions and alienation is also called "social suffering". MacDanald and Leary (2005) defined social suffering as the acts or behaviors of knowingly and intentionally excluding students, leaving alone and shaming them in groups. Students who are subjected to social suffering are felt uncomfortable and ashamed. Social isolation and social violence is not easily recognized or detected, but it will definitely have negative effect on mental health and social adjustment of the students in all age groups. Corporal punishment can also be observed in some cultures and some schools. Because it is not morally and socially accepted, the rate of punishment is not known well (Kim, et. al. 2000). While it is forbidden in China (Hu, 1997), it is somehow permitted to use for disciplinary purposes in Korea, as such that, 54 % of children experienced beating in their schools (Kim & Song, 1994). Interestingly, corporal punishment is free in Canada (Straus, 1999) but it is forbidden in Egypt (Youssef, Attia & Kamel, 1998). Research shows that children experienced the corporal punishment as a children are two times more likely to develop alcohol and drug dependence and demonstrate aggressive behaviors when they grow up and have adult roles (Mac Millan et al. 1999). Generally children using and facing physical bullying, adolescents social and relational aggression and a little older teenagers experience sexual forms of harassments (Turler, 2007). It seems that teachers and educators are misusing their power and not realizing that those are different forms of aggression they are using. Some research findings reports that student exposed to teacher violence develops post traumatic stress disorder and externalizing problems (American Psychological Association, 1993), life long emotional problems (Hyman, et al. 1988), aggressive behaviors, social and academic lag (Lambert, 1990). Additionally, exposure to violence can also lead to frustration, anger and revengeful feeling for school personnel (Hyman, et al. 1988). They may have interpersonal problems, depression, alcohol and drug abuse, psychotic reactions, and criminal behaviors (Kim, et all. 2000).

### **Results and Discussions**

Olweus (1999) argues that bully teachers and students became role models for students and this vicious cycle continues forever. Students harbor aggressive feelings and phantasies about revenge by externalizing this with in their family or peer groups, eventually this would grow and constitutes a social problem (Graeff-Martins et al. 2007). Rigby (1996) reports similarity between authoritarian parents and teachers. Finally, they become role model for the students. There are certain types of teacher who resort violent acts or even they prefer to use violent behaviors.



Gender of the teacher, the past experience of teacher, and socio-economical conditions of the school regions plays important role in school violence demonstrated by teachers.

# Covid-19 Salgınında Okullarda Sağlık ve Güvenlik Stratejileri: Ülke Örnekleri\*

Health and Safety Strategies at Schools in the Covid-19 Outbreak: Country Examples

Aynur UYSAL TORAMAN<sup>[1]</sup> Ökkeş KISA<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 05 Ocak 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 07 Haziran 2022

Okullar toplumların önemli bir parçasıdır. Covid-19 salgının yayılımını azaltmak için dünya genelinde okullar kapatılmıştır. Bu süreçte dünyada 1.6 milyar öğrenci eğitimi çeşitli yöntemlerle devam etmiştir. Bu durum öğrenciler arasında çocuk işçiliğinde artış, uzaktan eğitime ulaşamama ve ruh sağlıklarının olumsuz etkilenmesi gibi derin sorunlara neden olmuştur. Yapılan çalışmalar ve uluslararası örgütlerin deneyimleri okullarda öğrencilerin Covid-19 salgınına yakalanma olasılıklarının düşük olduğunu, birbirlerine bulaştırıcılığının daha az ve hastalığı hafif geçirdiklerini göstermiştir. Her ülke kendi şartlarına uygun olarak okullarda yüz yüze eğitimin devamlılığını sağlamak ve okuldaki tüm bireylerin Covid-19 salgınından korumak için maske, sosyal mesafe, el hijyeni, ateş ölçümü ve semptom takibi, aşı uygulaması, karantina uygulaması, sınıf mevcudunun azaltılması, havalandırma, kalabalık ortamın azaltılması gibi halk sağlığı önlemleri olarak sağlık ve güvenlik stratejileri oluşturmuştur. Uluslararası kuruluşlar Covid-19 salgını ile mücadelede, okullarda okul sağlığı ekibi veya her okulda bir okul hemşiresinin görev almasını önermiştir. Derlemede Covid-19 salgınında kapanan okulların tekrar açılması ve devamlılığı için okullarda uygulanan sağlık ve güvenlik stratejileri ülkelerin gelişmişlik/gelişmemişlik düzeylerine bakılmaksızın dünya genelinden başta Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Danimarka, Norveç, Singapur, Tayvan, Hindistan ve Türkiye ülkeleri ve Afrika kıtası ülkeleri ise Afrika hastalık kontrol ve önleme merkezi tavsiyelerini uyguladıkları için Afrika kıtasından ülke seçilmeyerek Covid-19 salgınında okullarda sağlık ve güvenlik stratejileri: ülke örnekleri başlıklı makale literatür doğrultusunda incelenmiş ve alanyazıya katkı sunulması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 salgını, okul sağlığı, okul güvenliği

Received Date: 05 January 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 07 June 2022

Schools are an important part of societies, and were closed all around the world to reduce the spread of the Covid-19 pandemic. A total of 1.6 billion students continued their education through various methods in the world in this process, which caused deep inequalities among students such as increased child labor, inability to access distance education, and affecting the mental health negatively. Studies and the experiences of international organizations in this regard show that students are less likely to catch the Covid-19 pandemic at schools, they are less contagious to each other, and the disease is mild for them. Each country implemented health and safety strategies by taking public health measures to ensure the continuity of face-to-face education in schools and to protect all individuals at schools from the Covid-19 pandemic, such as reducing the number of students in classes, wearing masks, social distancing, hand hygiene, fever measurement and symptom monitoring, vaccination application, quarantine application, ventilation, crowded environment in line with its own conditions. International organizations have recommended that a school health team or a school nurse be involved in the fight against the Covid-19 pandemic in schools. Review Covid-19 outbreaks in closing schools for the reopening of the school health and safety and continuity strategies applied in the development of countries/United States of America from all over the world regardless of their level of immaturity, China, Denmark, Norway, Singapore, Taiwan, India and Turkey, the countries of Africa and the countries of the African continent to implement the recommendations of the Centers for Disease Control and Prevention in the African continent and thus selected a country from the Covid-19 outbreaks in schools health and safety strategies: the article titled country examples has been reviewed in accordance with the literature and is intended to contribute to the literature.

**Keywords:** Covid-19 pandemia, school health, school safety

Abf Cite Uysal Toraman, A., & Kısa, Ö. (2022). Covid-19 salgınında okullarda sağlık ve güvenlik stratejileri: Ülke örnekleri. *Humanistic Perspective*, 4 (5), 466-481. <https://doi.org/10.47793/hp.1052005>

\* Bu Makale 13-18 Aralık 2021 Tarihinde 5.Uluslararası ve 23. Ulusal Halk Sağlığı Kongresinde Poster Bildirisi Olarak Sunulmuştur.

[1] Prof. Dr. | Ege Üniversitesi | Hemşirelik Fakültesi | Halk Sağlığı Hemşireliği | İzmir | Türkiye | ORCID: 0000-0001-8176-4042

[2] Msc. Hemşire | Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları ve Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi | Hemşire | İzmir | Türkiye | ORCID: 0000-0003-4933-0943 | okkeskisa22@gmail.com

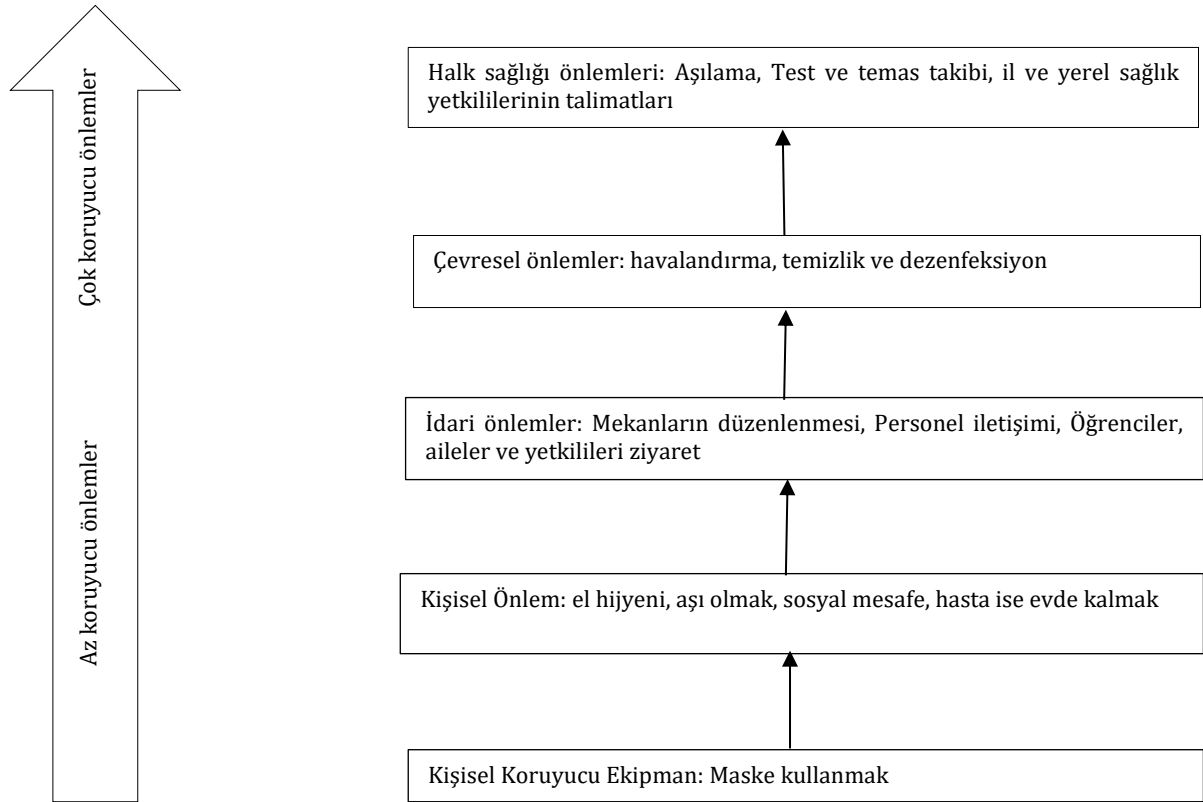
## Covid-19 Salgını ve Okullar

Okullar, eğitim programlarının yürütülmesi, öğrencilere güvenli bir ortam sağlanması, sağlık davranışlarının kazandırılması, aile içi şiddetin önlenmesi, ebeveynin gündüz bakım yükünün azaltılması gibi hizmetlerin sağladığı toplumun önemli bir parçasıdır. (Centers for Disease Control and Prevention, 2021a; Sheikh vd., 2020). Covid-19 salgınının yayılımını azaltmak için 2020 yılı Nisan itibarıyla dünya genelinde 192 ülkenin %90'ı okulları kapatmıştır (United Nations Educational Scientific and Cultural, 2021a). Bu süreçte dünya genelinde öğrencilerin eğitim-öğretiminde bireysel, hibrit ve uzaktan eğitim modelleri kullanılmıştır (Centers for Disease Control and Prevention, 2021a). Bu durum, dünyada 1.6 milyar öğrenci arasında uzaktan eğitim programının verimsiz olması, öğrencilerde ruh sağlığının olumsuz etkilenmesi, kırsal alanda yaşanan çocukların eğitime ulaşamaması, çocuk işçiliğinin artması gibi toplumda derin eşitsizlikler oluşturmuştur (Human Rights Watch, 2020).

Covid-19'un çocuklarda yetişkinlere göre görülme sıklığının, hastalık şiddetinin ve ölüm olasılığının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Castagnoli vd., 2020; Chu vd., 2021). Fakat toplumsal aktivitelere katılan öğrencilerin Covid-19'u başkalarına bulaştırdığı ve ev içinde enfeksiyon riskine neden olduğu tespit edilmiştir (Castagnoli vd., 2020; Grijalva vd., 2020). Yapılan çalışmalarda okulların doğrudan Covid-19 salgınının yayılmasına neden olmadığı ve maske kullanımı, havalandırma gibi gerekli önlemlerin yeterince alınmamasından dolayı okullarda Covid-19 salgını meydana geldiği tespit edilmiştir (Gandini vd., 2021; Otte Im Kampe vd., 2020). Bu gerçekler doğrultusunda, okullarda Covid-19 salgınının yayılımını önlemek için maske kullanımı, düzenli el yıkanması, ateş ölçümü ve semptom takibi, enfeksiyon tarama testleri, sosyal mesafe, hijyene dikkat edilmesi, izolasyon ve temas izlemi yapılması, her yaş grubuna özel önlemler alınması, kırılgan grupların ihmal edilmemesi, okul yüzeylerinin günlük temizlenmesi, okulların kapatılmaması, öğrencilerin psikososyal yönden desteklenmesi, lüzum halinde uzaktan eğitimin devam etmesi gibi önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (CDC, 2021b, World Health Organization, 2021a; United Nations Children's Fund, 2021a). Bu önlemlerin paralelinde çocuklar için 23 Ağustos 2021 tarihinden itibaren Covid 19'a karşı Biontech aşısının kullanım izninin alınması, salgının okullarda kontrol altına alınması ve okulların açılması ya da açık tutulmasında önemli bir gelişme olmuştur (BC Centre for Disease Control, 2021; CDC, 2021c).

### Covid-19 Salgınına Okullarda Önlemek İçin Sağlık ve Güvenlik Önerileri

Kanada Hastalık Kontrol Merkezi (BCCDC) Covid-19 salgınında okullarda sağlık ve güvenliği sağlamak için bir model önerilmiştir (BC Centre for Disease Control, 2021) (Şekil 1).

**Şekil 1.** Covid-19 Salgınında Okullarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri

Note. BC Centre for Disease Control. (2021, October 01). *Public Health Communicable Disease Guidance for K-12 Schools*. BC Centre for Disease Control. (BCCDC). [http://www.bccdc.ca/Health-Info-Site/Documents/COVID\\_public\\_guidance/Guidance-k-12-schools.pdf](http://www.bccdc.ca/Health-Info-Site/Documents/COVID_public_guidance/Guidance-k-12-schools.pdf)

Kanada Hastalıkları Kontrol Merkezi (BCCDC) Covid-19 salgınında okullarda sağlık ve güvenliği sağlamak için önerdiği model az koruyucu önlemlerden çok koruyucu önlemlere doğru bir model önermektedir. Bu model maske, el hijyeni, aşı olmak, sosyal mesafe, hasta kişilere karantina uygulanması, idari önlemlerin alınması, havalandırma, test ve temas takibi gibi önlemler içermektedir (BC Centre for Disease Control, 2021) (Şekil 1).

### COVID-19 Salgınında Okullarda Sağlık ve Güvenlik Stratejileri

Covid-19 salgınında dünya genelinde okulların %94.8'i Nisan ayı 2020 itibarıyla kapanmış ve öğrencilerin eğitim ve öğretimi Haziran 2020 ayına kadar %63'ü online, %26.1'i radyo, %41.3 televizyon, %21.7'si sosyal medya, %21.7'si E-kütüphane, E-kitap ve DVD ve %2.2'si kendi kendine öğrenme yöntemi ile sürdürülmüştür (UNESCO, 2021b). Yüz yüze eğitimin sağlanması için Covid-19 salgının seyrine göre bazı ülkeler 2020 yılının Nisan ve Mayıs aylarında okulları tekrar açmıştır (Wallace vd., 2021). Avrupa'da öğrencilerin eğitim ve öğretimin devamlılığını sağlamak için ilk önce uzaktan eğitim sistemine geçilmiş ve genel olarak 2020 yılının Eylül ayında

yüz yüze eğitime geçilerek Covid 19'dan korunmaya yönelik önlemlerin alınması, sonra öğretmenler ve 12 yaş ve üzeri öğrenciler aşılana teşvik edilmiş ve uluslararası kuruluşlar tarafından hazırlanan güncel rehberler doğrultusunda okullarda Covid-19 salgınına yönelik sağlık ve güvenlik uygulamalarının yapılması tavsiye edilmiştir. (All schools in Europe & Central Asia should remain open and made safer from COVID-19, say WHO and UNICEF, 2021). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Covid-19 salgınında 50 eyaletteki tüm okulları Nisan 2020'ye kadar kapatmıştır ve 2020/2021 akademik yılı dönemini eyaletlere veya yerel yönetim kararlarına bırakmıştır (Kaufman vd., 2021). Bundan sonraki süreçte okullar kısmen açık olarak eğitim sürdürülmektedir ve 62 hafta okullar kapalı kalmıştır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2021a). Çin hükümeti Covid-19 salgının seyrine göre hareket etmiştir (CDC, 2021d). Çin hükümeti Covid-19 salgının başından beri bir ay tüm okulları kapatmıştır. Bundan sonra Ekim 2020 tarihine kadar okullar kısmen açık ve 2020 Ekim ayında tüm okulları açmıştır. Bu süreç içerisinde toplam 27 hafta okullar kapalı kalmıştır (UNESCO, 2021a). Aşağıda, Covid-19 salgınında kapanan okulların tekrar açılması ve açılan okulların devamlılığı için araştırmaya dahil edilen ülkelerin gelişmişlik/gelişmemişlik düzeylerine bakılmaksızın dünya genelini kapsayacak şekilde başta Amerika Birleşik devletleri, Çin, Danimarka, Norveç, Singapur, Tayvan, Hindistan ve Türkiye ülkeleri ve Afrika kıtası ülkeleri ise Afrika hastalık kontrol ve önleme merkezi tavsiyelerini uyguladıkları için Afrika kıtasından ülke seçilmeyerek Covid-19 salgınında okullarda sağlık ve güvenlik stratejileri içeren ülke örnekleri literatür doğrultusunda incelenmiş ve alanyazına katkı sunulması amacıyla açıklanmıştır.

### **Amerika Birleşik Devletleri**

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), salgının başında Mart 2020 itibarıyla okulları kapatma kararı almıştır. Bu karar 21 milyon çocuk bakımını, 57 milyon anaokulu ile 12.sınıf arasındaki öğrenciyi ve 20 milyon üniversite öğrencisini etkilemiştir (Donohue ve Miller, 2020). ABD'de yapılan bir çalışmada, 9 Mart 2020 ile 7 Mayıs 2020 tarihleri arasında okulların kapatılmasının okullarda Covid-19 insidansını %62 ve mortaliteyi ise %58 azalttığı tespit edilmiştir (Auger vd., 2020). ABD'de dört aylık süre ile okulların kapanmasının yıllık olarak 2.5 trilyon dolar gelir kaybına neden olduğu tahmin edilmektedir (Psacharopoulos vd., 2020). Bundan sonraki süreçte okulların durumu eyaletlere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır (Wallace vd., 2021). UNESCO verilerine göre Covid-19 salgınında ABD'de bazı okullar 62 hafta kapalı kalmıştır (UNESCO, 2021a). Kısmen açık olarak eğitime devam eden okullarda maske, sosyal mesafe, el hijyeni, sınıfların havalandırılması gibi önlemler alınarak okullarda eğitim ve öğretim devam etmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021b). ABD'de çocuklarda Haziran-Ağustos 2021 tarihleri arasında Covid-19 salgınından dolayı hastaneye yatışlar beş kat artmış ve aşılama ile çocukların hastaneye yatışlarında, ölümlerde, MIS-C'ye yakalanma, toplum içinde yayılım ve hastalığa yakalanma riskleri azalmıştır. Bununla birlikte öğrencileri aşılama,

okullarda spor, eğlence gibi toplu aktivitelerin yapılması, çocuklar arasında temasın azaltılması, okulların kapatılmasını engelleme, öğrencilerde hayatın normal akışının devam etmesi ve yüz yüze eğitimin sürdürülebilir olmasını sağlamıştır (CDC, 2021d; Wallace vd., 2021).

Amerikan Pediatri Akademisi, Covid-19 salgınının başlangıcından 7 Ekim 2021 tarihi itibarıyla, 6 milyondan fazla çocuğun Covid-19 test sonucunun pozitif olduğunu, bu sayının tüm vakaların %16.3'ünü temsil ettiğini, son bir haftada 148.000 ve son bir ayda 750.000 çocuğun Covid-19 testinin pozitif olduğunu açıklamıştır (The American Academy of Pediatrics, 2021a). Amerikan Pediatri Akademisi (APA) 2021 yılında yayınladığı bir raporunda 100.000 nüfus başına 8.035 vaka olduğunu ve çocuklarda toplam Covid-19 vakalarının %0.1-2.0 arası hastaneye yatış olduğunu ve Covid-19 nedeniyle %0.00-0.03 çocuğun öldüğünü açıklamıştır (The American Academy of Pediatrics, 2021b).

### **Çin**

Çin, Ocak 2020'de Covid-19 salgınından dolayı birçok okulu kapatmıştır. Okulları 2020'nin Mart ayının sonuna doğru ortaokul ve lise son sınıf öğrencilerinin sınava hazırlanması amacıyla standart güvenlik önlemleri sağlanan ve düşük riskli olarak belirlenen okullar kademeli olarak tekrar açılmıştır (Melnick vd., 2020). Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri tablo 1'de verilmiştir (World Bank Group, 2020).

### **Danimarka**

Okullar kapatıldıktan sonra ilk açan Avrupa Birliği (AB) ülkesidir. Belediyeler, küçük yaştaki öğrencilerin daha az risk altında olduğu, uzaktan eğitimden az yararlandıkları ve çalışan ailelere sorumluluk olduğu gerekçesiyle 12 yaşına kadar olan öğrencilerin okula gitmesine izin vermiştir ve büyük çocuklar ise uzaktan eğitime devam etmiştir (Melnick vd., 2020). Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri olarak öğrenciler el yıkama, sosyal mesafe, hijyen uygulamaları, toplu aktivitelerin yasaklanması, maske kullanımı gibi önlemler alınarak okullar açılmıştır. Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri tablo 1'de verilmiştir (European Union, 2021).

### **Norveç**

20 Nisan 2020 yılında kreş ve okulöncesi için eğitime başlama kararı almıştır. 27 Nisan'da 1-4 sınıflar için enfeksiyon oranı düşük olan bölgelerde okulların açılmasına izin verirken 5-10. Sınıf öğrenciler ise uzaktan eğitime devam etmişlerdir (Melnick vd., 2020). UNESCO verilerine göre 20 Nisan 2020 tarihi itibaren okullar tam kapanmamış fakat kısmen kapanma olmuştur. Bununla birlikte okullarda Covid-19 salgını süresince toplam 29 haftalık kapanma yaşamıştır (UNESCO, 2021a). Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri tablo 1'de verilmiştir (Melnick vd., 2020). Bununla birlikte okullarda öğrencilere aşı yapılması tavsiye edilmiştir (World Health Organization, 2021a). Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri Norveç Halk Sağlığı Enstitüsünün önerileri doğrultusunda ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından hazırlanan rehber doğrultusunda

güncellenmektedir (World Health Organization , 2021a, Norwegian Institute of Public Health, 2020).

### **Singapur**

Okullar 8 Nisan 2020 yılına kadar açık kaldı. Sonra Mayıs ayının ilk haftasına kadar uzaktan eğitime geçilmiştir (Melnick vd., 2020). Bundan sonraki süreçte yarıyıl tatili öne çekilerek bir ay tatil edilmiş ve tatil sırasında yüz yüze eğitim için okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri alınmıştır (Kedia, 2021). Haziran ayının sonunda tüm okullar yüz yüze eğitim için açılmıştır (2021). Bununla birlikte okullarda öğrencilere aşı yapılması tavsiye edilmiş ve okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan rehber doğrultusunda güncellenmektedir (Ministry of Education Singapore, 2021). Okullarda uygulanan sağlık ve güvenlik önlemleri Tablo 1’de verilmiştir (Melnick vd., 2020).

### **Tayvan**

Tayvan, Covid-19 salgınında 2009’da İnfluenza olan (H1N1) domuz gribine karşı uyguladığı bölgesel bazlı enfeksiyon oranına göre kapatma politikasını benimseyerek tüm ülkedeki okulları kapatmak yerine Covid-19 salgının yaygın olduğu yerlerde enfeksiyon oranlarını dikkate alarak bölgeyi, okulu veya okuldaki sınıfı kapatma politikasını uygulamıştır. Bu politikalarla birlikte tüm okullarda enfeksiyon kontrol önlemleri almıştır (Melnick vd., 2020). Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri tablo 2’de verilmiştir (Melnick vd., 2020). Bununla birlikte okullarda öğrencilere aşı yapılması tavsiye edilmiş ve okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri Tayvan Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan rehber doğrultusunda güncellenmektedir (Ministry of Education, Republic of China, 2021).

### **Hindistan**

Hindistan’da Covid-19 salgını nedeniyle 2020 yılından itibaren okullar yaklaşık olarak bir yıl kapanmıştır. Bu durumdan 247 milyon öğrenci etkilenmiştir. Eğitim sistemi internet, radyo ve televizyon gibi uzaktan eğitim yöntemi ile sağlanmış ve her dört çocuktan biri uzaktan eğitim erişimi olmadığından derslere katılamamıştır (Sharma ve BAMS, 2021; UNICEF, 2021b). Okullarda sağlık ve güvenlik önlemleri tablo 2’de verilmiştir (National Portal of India, 2021).

Ülkede, okullarda Covid-19 salgının risklerini azaltmak için toplum liderlerine, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere farkındalık eğitimi verilmesi ve her bireyin üzerine düşen görevleri yapması teşvik edilmiştir. Okullarda vaka ve temas takibi, ruh sağlığının desteklenmesi için doktor, hemşire gibi sağlık görevlilerinin bulundurulması tavsiye edilmiştir. Okula devam ve hastalık izin politikaları tekrar düzenlenmesine, tüm sınıflar için akademik takvimin güncellenmesine, okullar açılmadan önce tüm öğrencilerin ders kitaplarına erişebilmesine yönelik geniş çaplı önlemler alınmaya çalışılmıştır (National Portal of India, 2021).

### **Afrika Kıtası**

Afrika Kıtasında Covi-19 nedeniyle Mart 2020 yılından itibaren okulların kapanmasından 127 milyon fazla öğrenci etkilenmiş (UNICEF, 2020b) ve 2021 yılına kadar okulları açılmamıştır (UNESCO, 2021a). Covid-19 salgını; eğitim almayan çocuk sayısını artırmasına, uzaktan eğitim programının verimsiz olmasına, öğrencilerde ruh sağlığı olumsuz etkilenmesine, ailelerin eğitim masrafları açısından zorlanmasına, kız çocuklarının olumsuz etkilenmesine, internete sınırlı erişim olmasına, dijital okuryazarlığının geliştirilmesi gerekliliğine, kuşaklar arası çatışmanın oluşmasına, kırsal alanda yaşanan çocukların olumsuz etkilenmesine, çocuk işçiliğinin artmasına, dezavantajlı çocukların olumsuz etkilenmesine, bazı ülkelerde iç çatışmanın artmasına neden olmuştur (Human Rights Watch, 2020). Uluslararası kuruluşlar ortaklaşa yayınladıkları raporda Afrika'da öğrencilerin okula tekrar dönmesi için politika oluşturulmalı, okullarda sağlık kuralları ile ilgili önlemler, öğrencilerin eğitim sürecine adapte olmasını sağlayacak programların oluşturulması, sosyal mesafe, el hijyeni, havalandırma, maske kullanımı, semptom takibi, karantina gibi temel hijyen kurallarına uyulması gerektiği vurgulanmış ve tablo 2'te verilmiştir (ADEA, AU/CIEFFA and APHRC. School Reopening In Africa During The Covid-19 Pandemic, 2021, Africa CDC, 2020).

### **Türkiye**

Türkiye'de okullar, Mart 2020 yılı itibarıyla kapanmış, 2021 yılının Eylül ayında açılmıştır (Lo Moro vd., 2020). Covid-19 salgınına karşı maske kullanımı, ellerin en az 20 saniye sabunla yıkanması, sosyal mesafe kuralları, 14 günlük karantina uygulaması, dezenfektan kullanımı, 12 yaş üstü ve riskli gruptaki gençlerin tercihe bağlı aşılınması, mümkünse sınıfların 15 kişi olması, semptom ve ateş takibi, ders süreleri mümkünse kısaltılması, öğrencilerin velileri okula girişte HES kodu sorgulanması, pozitif ve temaslı takibi, il/ilçe sağlık müdürlükleri ile koordineli olunması, okullara bilgilendirme afişleri asılması, velilerin ailesinden birisi veya öğrenci Covid-19 tanısı veya belirtisi olursa öğrenciyi okula getirmemeye dair "Taahhütname" alınması, kantinlerde spor salonlarında maske takılması ve sosyal mesafe korunması gibi halk sağlığı önlemleri alınmış ve bu önlemler tablo 2'de verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021b). Sağlık Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yürütülen çalışmada belirlenen 10 ildeki okullarda semptomsuz vakaların belirlenmesi amacıyla öğrencilerin velilerinden izin alınarak PCR testi yapılması kararı alınmış ve sonra 81 ile yayılmıştır (Koca, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı okullarda pozitif vaka çıkması durumunda yapılması gerekenlerle ilgili bir rehber hazırlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021a). Sağlık Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan en son rehbere göre okullarda çalışan görevlilerin tam doz aşı olması, aşı olmayanların haftada iki kez PCR testi olması, öğrencilerin evlerinde yaşayanların tam doz aşı olmaları tavsiye edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021b).



## SONUÇ

Yapılan bilimsel çalışmalarda, çocukların okullarda Covid-19 salgınına doğrudan neden olmadığı ve gerekli önlemlere yeterince uyulmadığından dolayı Covid-19 salgınına dolaylı olarak neden olduğu tespit edilmiştir (Gandini vd., 2021; Otte Im Kampe vd., 2020). Bundan dolayı okullarda Covid-19 salgının yayılımının önlenmesi ve azaltılması için dünya genelinde ülkeler okullarda yüz yüze eğitimin devamlılığını sağlamak ve okuldaki tüm bireylerin Covid-19 salgınından korumak için maske, sosyal mesafe, el hijyeni, ateş ölçümü ve semptom takibi, aşı uygulaması, karantina uygulaması, sınıf mevcudunun azaltılması, havalandırma, kalabalık ortamın azaltılması gibi halk sağlığı önlemleri olarak sağlık ve güvenlik stratejileri oluşturmuştur. Bu stratejiler doğrultusunda, Covid-19 salgınına önlemede multidisipliner anlayışın benimsenmesi ve ilgili kurumlarla ortak çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Danimarka, Slovenya ve Rusya Federasyonu gibi lkeler Covid-19 salgınına karşı mücadelede ortak çalışmalar yaparak Covid-19 salgınının başlangıcında okulları kapatarak salgının yayılmasına karşı önlem almaya çalışsa da kısa zamanda okullarda Covid-19 salgınına yönelik koruyucu sağlık önlemlerini hayata geçirerek kontrollü bir şekilde okullarda eğitim-ğretimi srdrmştir (World Health Organization, 2021b).

Okulların açılma kararı alınırken toplumdaki yaygınlığı, bölgenin/ilin hasta bakım kapasitesi, halk sağlığı hizmetlerinin durumu ve bölge nüfusu özellikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca salgınla etkin mücadele edebilmek için olgu sayılarında artışa neden olan faktörleri değerlendirerek iyi bir iletişimle önlemlerin alınmasını sağlanmalıdır. Covid-19 salgının seyrine göre ülkede tek bir model üzerinden değil, bölgelere/illere göre farklı modeller kullanılarak Covid-19 salgınında okulların sağlık ve güvenlik stratejileri oluşturulmalıdır. Yani okulların açılması/kapatılmasında merkezi karar değil, yerel yönetimlerin karar alması önemlidir.

Birçok uluslararası kuruluş okullarda Covid-19 salgını ile mücadelede, okul sağlığı ekibinin bulunmasının ve en azından her okulda tam zamanlı bir okul hemşiresinin görev almasının önemini vurgulamıştır (National Association of School Nurses, 2020; United Nations Children's Fund, 2020c). Covid-19 salgınına önlemek için okul sağlığı hemşireleri okul yöneticilerine, ailelere ve öğrencilere danışmanlık ve eğitici rollerini kullanarak farkındalık eğitimi vermelidir. Türkiye zeline, Covid-19 salgının çocuklar üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması için ocuk hastanelerindeki vakalar izlenerek Sağlık Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının ortaklaşa okullardaki salgın durumu hakkında ulusal bir eylem planı oluşturması faydalı olacaktır.

## KAYNAK

- ADEA, AU/CIEFFA and APHRC. (2021). *School reopening in Africa during the COVID-19 pandemic*. [https://www.adeanet.org/sites/default/files/school\\_reopening\\_kix\\_observatory.pdf](https://www.adeanet.org/sites/default/files/school_reopening_kix_observatory.pdf)
- Africa CDC. (2020). *Africa centres for disease control and prevention COVID-19 guidance for educational settings*. <https://africacdc.org/download/covid-19-guidance-for-educational-settings/>
- Auger, K.A., Shah, S.S., Richardson, T., Hartley, D., Hall, M., Warniment, A, et al. (2020). Association between statewide school closure and COVID-19 incidence and mortality in the US. *JAMA*, 324(9),859-70. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.14348>
- BC Centre for Disease Control. (2021). *Public health communicable disease guidance for K-12 schools*. [http://www.bccdc.ca/Health-Info-Site/Documents/COVID\\_public\\_guidance/Guidance-k-12-schools.pdf](http://www.bccdc.ca/Health-Info-Site/Documents/COVID_public_guidance/Guidance-k-12-schools.pdf)
- Castagnoli, R., Votto, M., Licari, A., Brambilla, I., Bruno, R., Perlini, S, et al. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) infection in children and adolescents: a systematic review. *JAMA Pediatr*, 174(9), 882-889. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1467>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021b, October 15). *Guidance for COVID-19 prevention in K-12 schools*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/k-12-guidance.html>
- Centers For Disease Control and Prevention. (2021a, October 10). *Schools and child care programs*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/index.html>
- Centers For Disease Control and Prevention. (2021c, December 13). *Pfizer-BioNTech COVID-19 vaccine overview and safety (also known as comirnaty)*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/vaccines/different-vaccines/Pfizer-BioNTech.html>
- Centers For Disease Control and Prevention. (2021d, November 02). *CDC recommends pediatric COVID-19 vaccine for children 5 to 11 years*. <https://www.cdc.gov/media/releases/2021/s1102-PediatricCOVID-19Vaccine.html>
- Chu, V.T., Yousaf, A.R., Chang, K., Schwartz, N.G., McDaniel, C.J., Szablewski, C.M, et al. (2020, October). *Transmission of SARS-CoV-2 from children and adolescents*. *Medrxiv*, <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.10.10.20210492v2>
- Donohue, J.M., & Miller, E. (2020). COVID-19 and school closures. *JAMA*, 324(9), 845-847. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.13092>
- European Union. (2021). *The school year 2020-2021 in denmark during the pandemic*. [Jrc125452\\_Edu\\_Covid\\_Denmark\\_Report\\_2021\\_\(1\).Pdf](Jrc125452_Edu_Covid_Denmark_Report_2021_(1).Pdf)
- Gandini, S., Rainisio, M., Iannuzzo, M.L., Bellerba, F., Cecconi, F., & Scorrano, L. (2021). A cross-sectional and prospective cohort study of the role of schools in the SARS-CoV-2 second wave in Italy. *The Lancet Regional Health-Europe*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.lanep.2021.100092>
- Government of Canada. (2021, September 09). *Covid-19 guidance for schools Kindergarten to Grade 12*. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/diseases/2019-novel-coronavirus-infection/health-professionals/guidance-schools-childcare-programs.html>
- Grijalva, C.G., Rolfes, M.A., Zhu, Y., McLean, H.Q., Hanson, K.E., Belongia, E.A. et al. (2020). *Transmission of SARS-COV-2 infections in households - tennessee and wisconsin, April-*

- September 2020. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*, 69(44), 1631-1634. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6944e1>
- Human Rights Watch. (2020, October 17). *Impact of Covid-19 on children's education in Africa*. <https://www.hrw.org/news/2020/08/26/impact-covid-19-childrens-education-africa>
- Kaufman, B.G., Mahendraratnam, N., Nguyen, T.V., Benzing, L., Beliveau, J., Silcox, C, et al. (2021). Factors associated with initial public school reopening plans during the US COVID-19 pandemic: a Retrospective study. *Journal of general internal Medicine*, 36(3), 852-854. <https://doi.org/10.1007/s11606-020-06470-1>
- Kedia, M. (2021, September 14). *Singapore's school management policy during COVID-19*. <https://www.orfonline.org/expert-speak/singapores-school-management-policy-during-covid-19/>
- Koca, F. [@drfahrettinkoca]. (2020 September 16). *Okullarda PCR testi*. [Moment]. Twitter. Retrieved September 16, 2021, from <https://twitter.com/drfahrettinkoca/status/1436363036592324616>
- Lo Moro, G., Sinigaglia, T., Bert, F., Savatteri, A., Gualano, M.R., & Siliquini, R. (2020). Reopening schools during the COVID-19 pandemic: Overview and rapid systematic review of guidelines and recommendations on preventive measures and the management of cases. *Int J Environ Res Public Health*, 17(23), 1-22, <https://doi.org/10.3390/ijerph17238839>
- MEB. (2021a). *Okullarda Covid-19 pozitif vaka çıkması durumunda yapılması gereken uygulamalar*. [10163533\\_algoritma.pdf](10163533_algoritma.pdf) ([meb.gov.tr](http://meb.gov.tr))
- MEB. (2021b). *Covid-19 salgınında okullarda alınması gereken önlemler*. [01112425\\_MEB\\_Salgin\\_Brosur.pdf](01112425_MEB_Salgin_Brosur.pdf)
- Melnick, H., Darling-Hammond, L., Leung, M., Yun, C., Schachner, A., Plasencia, S., & Ondrasek, N. (2020, May 2020). Reopening schools in the context of COVID-19: Health and safety guidelines from other countries. *Learning Policy Institute*. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Reopening\\_Schools\\_COVID-19\\_BRIEF.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Reopening_Schools_COVID-19_BRIEF.pdf)
- Ministry of Education Singapore. (2021, December 24). *FAQs: COVID-19 related matters*. <https://www.moe.gov.sg/faqs-covid-19-infection>
- Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). (2021, October 29). *News Updates*. <https://english.moe.gov.tw/lp-117-1-xCat-COVID19outbreak-1-15.html>
- National Association of School Nurses. (2020, December 17). *Coronavirus disease 2019 resources*. <https://www.nasn.org/nasn/nasn-resources/practice-topics/covid19>
- National Portal of India. (2021). *SOP/guidelines for health and safety protocols for reopening of schools and learning with physical/ social distancing*. <https://covid19.india.gov.in/document/sop-guidelines-for-health-and-safety-protocols-for-reopening-of-schools-and-learning-with-physical-social-distancing/>
- Norwegian Institute of Public Health. (NIPH). (2021, March 03). *Advice and information for children and adolescents*. <https://www.fhi.no/en/op/novel-coronavirus-facts-advice/facts-and-general-advice/advice-and-information-for-children-and-adolescents/>
- Otte Im Kampe, E., Lehfeld, A.S., Buda, S., Buchholz, U., & Haas, W. (2020). Surveillance of COVID-19 school outbreaks, Germany, March to August 2020. *Euro Surveill*, 25(38), 1-6. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.38.2001645>
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H.A., Collis, V., & Vegas, E. (2020, April 30). *The COVID19 cost of school closures*. <https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-cost-school-closures>
- Sharma, D., & BAMS, P.J. (2021). Reopening schools in India during the Covid-19 pandemic, *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(2), 1-3. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmab033>

- Sheikh, A., Sheikh, A., Sheikh, Z., & Dhimi, S. (2020). Reopening schools after the COVID-19 lockdown. *Journal of Global Health*, 10(1), 010376. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010376>
- The American Academy of Pediatrics (AAP). (2021a, October 7). *Children and COVID-19: State-level data report*. <https://www.aap.org/en/pages/2019-novel-coronavirus-covid-19-infections/children-and-covid-19-state-level-data-report/>
- The American Academy of Pediatrics (AAP). (2021b, September 12). *Children and COVID-19: State data report*. <https://www.aap.org/en/pages/2019-novel-coronavirus-covid-19-infections/children-and-covid-19-state-level-data-report/>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2021a, October 15). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021b, August 3). *School closures and regional policies to mitigate learning loss due to COVID-19: A focus on the Asia-Pacific*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378429>
- United Nations International Children's Emergency Fund (2020a). *Guidance for COVID-19 prevention and control in schools*. [https://www.unicef.org/media/66036/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools\\_March%202020.pdf](https://www.unicef.org/media/66036/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools_March%202020.pdf)
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2020b, May 04). Schools remain locked for more than 127 million children in Eastern and Southern Africa. <https://www.unicef.org/press-releases/schools-remain-locked-more-127-million-children-eastern-and-southern-africa>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2020c). *Wash Covid-19 response*. [https://siwi.org/wp-content/uploads/2020/08/20200701\\_Mapping-WASH-COVID-19\\_Key-remarks\\_v6\\_clean-Aug-10-.pdf](https://siwi.org/wp-content/uploads/2020/08/20200701_Mapping-WASH-COVID-19_Key-remarks_v6_clean-Aug-10-.pdf)
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2021a, August 30). *All schools in Europe & Central Asia should remain open and made safer from COVID-19, say WHO and UNICEF*. <https://www.unicef.org/press-releases/all-schools-europe-central-asia-should-remain-open-and-made-safer-covid-19-say-who>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2021b, March 10). *COVID-19: Schools for more than 168 million children globally have been completely closed for almost a full year, says UNICEF*. <https://www.unicef.org/india/press-releases/covid-19-schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed>
- Wallace, M., Woodworth, K.R., Gargano, J.W., Scobie, H.M., Blain, A.E., Moulia, D, et al. (2021). The advisory committee on immunization practices' interim recommendation for use of Pfizer-BioNTech COVID-19 vaccine in adolescents aged 12-15 years - united states. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*, 70(20), 749-52. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7020e1>
- World Bank Group. (2020). *Response to COVID-19: Preparing for school re-opening the case of China East Asia and Pacific education briefing note*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/743891587996521873/pdf/Response-to-COVID-19-Preparing-for-School-Re-Opening-The-Case-of-China.pdf>
- World Health Organization. (2021a). *Schooling during COVID-19. Schooling during the COVID-19. Recommendations from the European Technical Advisory Group for schooling during COVID-19 (who.int)*

World Health Organization. (2021b). *WHO high-level meeting on schooling during the COVID-19 pandemic*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/339955/WHO-EURO-2021-2108-41863-57424-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zhu, Y., Bloxham, C.J., Hulme, K.D., Sinclair, J.E., Tong, Z.W.M., Steele, L.E, et al. (2021). A meta-analysis on the role of children in severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 in household transmission clusters. *Clin Infect Dis*, 72(12), e1146-e1153. <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa1825>

## EKLER

Tablo 1.

## Okullarda sağlık ve güvenlik uygulamaları

	ABD	Çin	Danimarka	Norveç	Singapur
<b>Okulda eğitim süreci</b>	16 Mart 2020 yılından beri okullar kısmen açılmıştır.	2020 yılı Mart ayından beri kademeli açılmıştır.	15 Nisan'da 2020'de 12 yaşına kadar açıldı.	27 Nisan 2020'de 1-4 sınıflar açık ve salgın ile kapatıldı.	8 Nisan 2020'de kadar açık kaldı ve salgın ile kapatıldı.
<b>Sağlık Taraması</b>	Günlük semptom takibi ve temaslı sorgulaması	Günde iki kez ateş kontrolü ve semptom takibi	Ateş kontrolü ve semptom takibi	Ateş kontrolü ve semptom takibi	Her gün 2 defa ateş ve semptom takibi
<b>Karantina ve Okul Kapatma Politikası</b>	Pozitif olan öğrenci 5 gün karantina uygulaması ve maske ile devam	Öğrenciler, semptomları bitene kadar karantinaya alınmıştır.	Hasta iseniz 48 saat evde kalın	Semptom yok eğer hastaysan 1 gün evde kal	İhtiyaç halinde karantina uygulanmalı ve temizlik için okul kapatılabilir.
<b>Grup büyüklüğü ve Personel</b>	Sınıflarda öğrenciler arası en az 2 metre olmalı	Sınıf sayıları 50'den 30'a düşürülmüştür	Sınıf sayıları düşüldü ve 2 metre sosyal mesafe	1-4. sınıf mevcudu 15 5-7. sınıf mevcudu 20	Sınıflarda 1-2 metre arası sosyal mesafe uygulanmalı
<b>Sınıf alanı ve fiziksel uzaklık</b>	Sınıf içinde en az 1 metre sosyal mesafe olmalı	Öğrencilerin grup şeklinde oturması yasak ve sıralara bazı bölmeler yerleştirildi	Dışarı, spor salonları ve ortaokullarda 2 metre mesafe	Sınıflarda sosyal mesafe korunmalı ve dış mekanlar kullanılmalı.	3. sınıf ve üstü grup masaları kaldırıldı ve 1-2 metre arası sosyal mesafe
<b>Okula giriş şartları</b>	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış	Sınıflara birden çok giriş yeri yapıldı.	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış
<b>Yemek zamanı</b>	Toplu şekilde yemek yerken en az 1.80 metre sosyal mesafe olmalı ve mümkünse açık havada yemek yenilmeli	Yemekler sınıfta yenmeli veya kantinde yenecekse grup oluşturulmamalı	Yemeklerde ayrı oturulmalı ve grup oluşturulmamalı	Yemekler sınıfta yenmeli veya kantinde yenecekse grup oluşturulmamalı	Kafeteryalarda 1-2 metre sosyal mesafe
<b>Eğlenme zamanı</b>	Yakın temas gerektiren aktivite öncesi test verilmeli	Bazı okullar toplu aktiviteleri ertelemiştir.	Oyunlar açık alanda ve sınıfta sınırlı	Küçük grup şeklinde oyun dışarda oynanmalı	Okullar arası faaliyetler ertelendi.
<b>Taşıma</b>	Sosyal mesafe kurallarına uyulmalı ve maske takılmalı	Servislerdeki koltuklar arası mesafe artırılmıştır.	Servislerde bölüm başına bir öğrenci	Servislerde bölüm başına bir öğrenci	Toplu taşıma araçlarında sosyal mesafe korunmalı
<b>Hijyen</b>	Okulda maske takılmalı ve el hijyenine dikkat edilmelidir.	Maske kullanımı sağlanmalı ve eller sık sık yıkanmalıdır	Sık sık el yıkama	Sık sık el yıkanmalı ve eğitim verilmeli	Sık sık el yıkanmalı ve eğitim verilmeli
<b>Temizlik</b>	Temizlik, dezenfeksiyon ve atık için rehberler oluşturulmalıdır.	Temizlik, dezenfeksiyon ve atık için rehberler oluşturulmalıdır.	Temizlik ve dezenfeksiyon için rehber oluşturulmalı	Temizlik ve dezenfeksiyon için rehber oluşturulmalı	Ortak alanlar sık sık temizlenir.

Tablo 2.

## Okullarda sağlık ve güvenlik uygulamaları

	Tayvan	Afrika	Hindistan	Türkiye
<b>Okulda eğitim süreci</b>	Hiçbir zaman tam kapanma olmadı.	Ocak 2021'de açıldı	15 Ekim 2020'de açıldı.	Eylül 2021'de açılmıştır.
<b>Sağlık Taraması</b>	Ateş kontrolü ve semptom takibi	Günlük Ateş kontrolü ve semptom takibi	Ateş kontrolü ve semptom takibi	Ateş kontrolü ve semptom takibi
<b>Karantina ve Okul Kapatma Politikası</b>	1 pozitif vaka 14 gün karantina, 2 vaka olursa okul 14 gün karantina	Okulda herhangi biri hasta olursa evde karantinaya girmelidir.	Covid-19 pozitif olan izole edilmeli ve diğerleri maske takmalı	Algoritma düzenlenmiştir.
<b>Grup büyüklüğü ve Personel</b>	Maximum sınıf büyüklüğü yok.	Küçük gruplar ve sınıf sayıları azaltılmalı	Sınıflar sayıları mümkünse azaltılmalı, 2 metre sosyal mesafeye dikkat edilmelidir.	Sınıf mevcudu mümkünse 15 kişi olmalı
<b>Sınıf alanı ve fiziksel uzaklık</b>	Ortak masalar ayrıldı.	Sınıf mevcudu azaltılmalı ve sosyal mesafe korunmalı	Sosyal mesafe korunmalı ve havalandırılmalı	Sosyal mesafe 2 metre olmalı
<b>Okula giriş şartları</b>	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış	Ebeveyn giriş yasak Kademeli giriş/çıkış	Ebeveyn giriş/çıkış HES kodu ile kısıtlı
<b>Yemek zamanı</b>	Masalarda yemek yenmeli fakat ara bölmeler konulmalı	Kantinde kişi sayısı sınırlı ve 2 metre sosyal mesafe	Okullarda öğle yemeği yasak 2 metre sosyal mesafe	Yemekhane, kantin gibi yerlerde 2 metre sosyal mesafe olmalı
<b>Eğlenme zamanı</b>	Spor faaliyetleri ertelendi.	Spor faaliyetleri ertelenmeli	Tüm aktivitelerde maske takılmalıdır.	Tüm aktivitelerde maske takılmalıdır
<b>Taşıma</b>	Toplu taşımada 8 saatte bir temizlik	Toplu taşımalarda 1 metre mesafe ve pencereler açık olmalı	Taşıt araçları taşımadan önce ve sonra temizlenmeli, 2 metre mesafe olmalı	Öğrenciler maske takmalı ve aynı yere oturmalı.
<b>Hijyen</b>	Maske kullanılmalı ve havalandırma yapılmalı	Okul içinde ve taşınma taşıtlarında maske kullan ve elleri yıka	Eller yıkanmalı, havalandırma yapılmalı ve maske takılmalı	Eller 20 saniye yıkanmalı, havalandırma vb.
<b>Temizlik</b>	Ortak alanlar için rehber oluşturulmalı	Dezenfeksiyon, temizlik ve atık için rehber oluştur	Okulların tüm mekanları etraflıca temizlenmeli	Tüm okulda sıklıkla yapılmalı

**EXTENDED ABSTRACT**

Schools are an important part of the society providing services e.g. carrying out educational programs along with a safe environment for students, making them acquire health behaviors, preventing domestic violence, and reducing the daycare burden of parents (Centers for Disease Control and Prevention, 2021a; Sheikh vd., 2020). To reduce the spread of the Covid-19 pandemic, 90% of 192 countries around the world closed schools as of April 2020 (United Nations Educational Scientific and Cultural, 2021a). Individual, hybrid, and distance education models were used in this process in the education of students worldwide (Centers for Disease Control and Prevention, 2021a). This created deep inequalities such as the ineffectiveness of the distance education programs among 1.6 billion students in the world, negative effects on the mental health of the students, the inability of children who lived in rural areas to access education, and child labor increased (Human Rights Watch, 2020). Studies show that schools did not directly cause the spread of the Covid-19 pandemic, and it was determined that the Covid-19 pandemic occurred in schools due to the lack of adequate measures such as the use of masks and ventilation (Gandini vd., 2021; Otte Im Kampe vd., 2020). In line with these facts, use of masks, regular hand washing, measuring fever, symptom monitoring, screening tests, social distance, attention to hygiene, isolation and contact tracing, taking special precautions for each age group, along with measures taken such as daily cleaning of school surfaces, not closing schools, supporting students in psychosocial aspects, not neglecting fragile groups, and continuing distance education if necessary to prevent the spread of the Covid-19 pandemic in schools (CDC, 2021b; World Health Organization, 2021a; United Nations Children's Fund, 2021a). Parallel to these measures, there were important developments in obtaining the permission to use the Biontech vaccine against Covid-19 since August 23, controlling the pandemic in schools, and opening or keeping schools open (BC Centre for Disease Control, 2021; CDC, 2021c).

In line with these developments, it emerged as a fact and necessity that the prevention and reduction of the spread of the Covid-19 pandemic in schools would be possible with a public healthcare approach. For this reason, it has great importance to adopt a multidisciplinary approach and cooperate with relevant institutions to prevent the Covid-19 pandemic. When it is decided to open schools, the prevalence in the community, the patient care capacity of the region/city, the state of public healthcare services, and the characteristics of the population in the area must be taken into account. Also, it must be ensured that measures are taken with good communication by evaluating the factors causing an increase in the number of cases to fight the pandemic effectively. Health and safety strategies of schools must be created in the Covid-19 pandemic by using different models according to regions/cities according to the course of the Covid-19 pandemic, not on a single model in the country. Many international organizations



emphasized the importance of the presence of a school healthcare team and at least a full-time school nurse in each school to fight the Covid-19 pandemic in schools (National Association of School Nurses, 2020; United Nations Children’s Fund, 2020c).