

**Examining Philosophy of Education and Lifelong Learning Tendencies in Future
Educators**

Meltem İPEK ÖNER

PhD-Instructor, Yeditepe University-English Preparatory School, meltem.oner@yeditepe.edu.tr,

ORC-ID: 0000-0001-8918-5547

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

13.12.2023

20.12.2023

28.12.2023

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the correlations between prospective teachers' educational philosophy and lifelong learning tendencies. It is also to find out if such properties differed significantly in terms of gender, year of study, field of study, the will to pursue post-graduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs regarding the suitability for teaching profession. Participants in this study were 116 prospective teachers from a private university in İstanbul, Turkey. Data were gathered through Lifelong Learning Tendency Scale (Diker-Coskun, 2009) and Educational Philosophy Tendency Scale (Aytaç & Uyangör, 2020). The collected data were analyzed with the 22.0 software package of the SPSS program. The results of the study were discussed within the scope of the relevant literature.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning tendency, educational philosophy, perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism.

1. INTRODUCTION

1.1 Educational Philosophy

Throughout history, people have always aimed for an ideal individual, a harmonious society, and a perfect world. Philosophy has been a significant guiding force in this search. Philosophy helps us understand the complexities of human existence and has close ties with education and other sciences. It introduces important values for education, and in turn, education, as a system, seeks to instill these values in society (Cevizci, 2016; Gutek, 2006; Ornstein & Hunkins, 2014). Educational philosophy, existing as a distinctive branch within philosophical discourse, serves to conceptualize and address the multifaceted challenges inherent in education (Noddings, 2016); this field draws from established branches such as metaphysics, epistemology, and axiology (Erden, 2011; Gutek, 2006), encompassing a multidisciplinary examination of the principles, beliefs, and values that underlie educational theories, practices, and policies.

The interdisciplinary study of educational philosophy encompasses exploring educational objectives, curriculum design, teaching methods, and the moral aspects of teaching and learning (Erden, 2011; Demirel, 2010; Ornstein & Hunkins, 2014; Sönmez, 2008). That is, it acts as a theoretical foundation guiding educators in decision-making, instructional methods, and overall educational settings, shaping the design of teaching materials and approaches in alignment with broader philosophical principles. These educational philosophies represent different perspectives on the nature and purpose of education, influencing curriculum, instructional practices, and the overall educational experience (Sönmez, 2008).

Indeed, educational philosophy tendency refers to an individual's perspective or inclination towards education (Aytaç & Uyangör, 2020). Rooted in specific educational philosophies such as perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism, these beliefs significantly shape educators' professional identities and practices (Erden, 2011; Ornstein & Hunkins, 2014). Each of these approaches offers distinct viewpoints on the nature of education, the role of the educator, and the goals of the learning process. Perennialism is rooted in idealism, and realism emphasizes the pursuit of universal truths and absolutes. Proponents like Mortimer Adler advocate for the exploration and dissemination of enduring ideas. Schools pass on unchanging values to new generations. Perennialism uses

deduction and Socratic discussions, with teachers leading and students following (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012). Essentialism pioneered by William Bagley and E.D. Hirsch, focuses on the systematic transmission of a core set of knowledge and skills with an emphasis on intellectual and moral standards. Essentialists contend that classrooms should be centered around the teacher, who assumes the roles of both an intellectual and moral exemplar for the students. The determination of what is crucial for students to learn is primarily made by teachers or administrators, with minimal consideration for student interests (Erden, 2011). Progressivism, endorsed by John Dewey and others, prioritizes individuality, progress, and change, promoting student-centered learning and critical thinking. A progressive teacher empowers students by facilitating interactive and personalized learning experiences. They prioritize critical thinking, creativity, and problem-solving, adapting teaching methods to various learning styles while valuing student input and fostering autonomy. (Sönmez, 2008). Reconstructionism, associated with figures like George S. Counts and Theodore Brameld, highlights education's role in addressing societal issues and effecting social change. A reconstructionist teacher is expected to act as facilitators guiding students to critically analyze societal problems. They create an environment for exploring real-world issues, empowering students to contribute to positive social change (Ornstein & Hunkins, 2014). Educational philosophy tendency plays a pivotal role in shaping pedagogical approaches. Knowing what future teachers believe about education is likely to be significant for making a great learning place. Their ideas about teaching, why education matters, and how they like to teach are shaped by their educational philosophies. Studies indicate a strong connection between prospective teachers' educational philosophies and their teaching methods and approaches to curriculum design (Aybek & Aslan, 2017; Şahan, 2020). Overall, these insights are pivotal for shaping educational policies. Together, these studies highlight how educational philosophies play a crucial role in influencing educational practices, curriculum design, and classroom administration. The varied perspectives presented by reconstructionism, progressivism, essentialism, and perennialism enrich and add depth to discussions in education, offering educators and policymakers diverse frameworks to meet the needs of both learners and society.

1.2 Lifelong Learning

Lifelong learning, characterized by purposeful engagement, clear objectives, and individual responsibility for retaining and applying knowledge over time (Knapper &

Cropley, 2000), is framed as a continuous acquisition of skills integrated into daily life and cultural practice, necessitating preservation and renewal beyond formal educational settings (Gudănescu & Cristea, 2009). Lifelong learning tendencies encapsulate an individual's readiness and capacity for ongoing learning throughout their lifetime. As defined by Diker-Coskun (2009), these tendencies encompass purposeful learning with clear objectives, personal accountability for the learning process, and a motivation to preserve and apply acquired knowledge over an extended period. According to Akkuş (2008), lifelong learning skills are the necessary skills for individuals to actively participate as informed citizens in education, professional life, and beyond.

With regard to higher education, a lifelong learner embodies several key traits. Firstly, they possess an inherently curious mind and an inner drive for learning, actively steering their educational journey. Secondly, these individuals exhibit strong information literacy, efficiently gathering and critically evaluating information from many sources. Thirdly, their approach to learning is characterized by a depth of understanding rather than surface-level comprehension. Finally, these learners maintain a positive attitude toward learning and demonstrate adept organizational skills, promoting an environment for educational growth. This sequential breakdown pictures the diverse yet interconnected attributes defining a lifelong learner within the field of higher education (Candy et al. 1994). According to Çetin & Çetin (2017), ensuring individuals acquire these fundamental skills early and sustain their development throughout education is crucial, with teachers serving as central figures who must both embrace innovation and lifelong learning. Understanding and integrating lifelong learning principles into their practice allows prospective teachers to proactively address potential challenges. With this awareness, these educators may serve as role models, positively influencing both students and the educational environment through their consistent interactions. Research extensively explores how future teachers develop lifelong learning habits. Studies by Gökyer et al. (2018), Oral and Yazar (2015), Saritepeci and Orak (2019) and Woodward et al. (2018) highlight these tendencies and factors that shape them, like training, perception, and university background. Çam and Üstün (2016) found that teachers show a strong tendency for lifelong learning, a view supported by Çetin and Çetin (2017), who see it as a vital part of teacher candidates' lives. Çelebi et. al (2014) also noted teachers hold a positive view of lifelong learning. Overall, the literature indicates that future teachers usually have a favorable attitude toward lifelong learning.

1.3 Lifelong Learning and Educational Philosophy

Educational philosophy influences how teachers perceive education. When combined with lifelong learning principles, it lays the groundwork for continuous development in education (Kaygın et. al, 2017). Teachers who value lifelong learning tend to employ innovative teaching methods, promote critical thinking, and establish engaging learning environments. This integration of educational philosophy and lifelong learning not only impacts teaching strategies but also fosters an environment where both teachers and students are encouraged to pursue ongoing learning and progress. Investigating the correlation between educational philosophies, lifelong learning tendencies, and competencies in the teaching-learning process, provides a thorough exploration of the interconnected nature of these (Şahan, 2020). Considering factors like gender, gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums related to personal and professional development, following research and articles related to the field , the beliefs regarding the suitability for teaching profession can help us understand how future teachers approach learning and their views on teaching. For instance, differences between genders, changes in perspectives over study years, and the influence of study fields might shape their thoughts on teaching. Wanting to pursue further education might signal a strong commitment to learning, while active participation in learning activities and extensive reading could suggest high interest. Ultimately, how they perceive teaching might connect closely with their attitudes toward learning and teaching itself. However, there remains a scarcity of research on how future teachers' educational philosophy aligns with their commitment to lifelong learning, as highlighted by Kaygın et al. (2017) and Şahan (2020). Further exploration in this area could significantly benefit teacher training programs and educational approaches, encouraging a culture of continual growth and flexibility within the educational settings.

1.4 Purpose of the study

This study examines the relations between prospective teachers' lifelong learning tendencies and their educational philosophy tendencies. To this end, the following research questions were formulated:

1. What is the level of prospective teachers' lifelong learning tendencies?
2. Do prospective teachers' lifelong learning tendencies vary significantly by
 - a) gender,

- b) year of study,
 - c) field of study,
 - d) the will to pursue postgraduate education,
 - e) the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums related to personal and professional development,
 - f) following research and articles related to the field,
 - g) the beliefs regarding the suitability for teaching profession?
3. What is the level of prospective teachers' tendencies related to perennialism?
4. What is the level of prospective teachers' tendencies related to essentialism?
5. What is the level of prospective teachers' tendencies related to progressivism?
6. What is the level of prospective teachers' tendencies related to reconstructionism?
7. Do prospective teachers' tendencies related to perennialism vary significantly by
- a) gender,
 - b) year of study,
 - c) field of study,
 - d) the will to pursue postgraduate education,
 - e) the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums related to personal and professional development,
 - f) following research and articles related to the field ,
 - g) the beliefs regarding the suitability for teaching profession?
8. Do prospective teachers' tendencies related to essentialism vary significantly by
- a) gender,
 - b) year of study,
 - c) field of study,
 - d) the will to pursue postgraduate education,
 - e) the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums related to personal and professional development,
 - f) following research and articles related to the field ,
 - g) the beliefs regarding the suitability for teaching profession?
9. Do prospective teachers' tendencies related to progressivism vary significantly by
- a) gender,
 - b) year of study,
 - c) field of study,

- d)the will to pursue postgraduate education,
- e)the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums related to personal and professional development,
- f) following research and articles related to the field ,
- g) the beliefs regarding the suitability for teaching profession?
10. Do prospective teachers' tendencies related to reconstructionism vary significantly by
- a) gender,
- b) year of study,
- c) field of study,
- d)the will to pursue postgraduate education,
- e)the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums related to personal and professional development,
- f) following research and articles related to the field ,
- g) the beliefs regarding the suitability for teaching profession?
11. Is there a statistically significant relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and educational philosophy tendencies (perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism)?

2. METHOD

2.1 Research Model

In this research, a relational descriptive model is utilized to explore how different factors relate to each other. Descriptive studies aim to provide a focused snapshot, capturing specific aspects of a phenomenon to understand its nature better. On the other hand, relational studies focus on observing a phenomenon without intentionally altering it, aiming to comprehend its dynamics and connections without interference (Büyüköztürk et. al, 2015).

2.2 Study Group

The study included 116 students enrolled in the Philosophy of Education course across various departments such as English Language Teaching (ELT), Elementary Mathematics Teaching (EMT), Special Education Teaching (SET) , and Guidance and Counseling (GC) in a faculty of education at a private university located in Istanbul, Turkey. Most of the students

belonged to the freshman class, although there were also a few sophomores retaking the course.

Table 1. Demographics of the Study Group

Variables	Type	N	%
Gender	Male	20	17,2
	Female	96	82,8
Year of Study	1st Year	111	95,7
	2nd Year	5	4,3
Field of study	English Language Teaching	41	35,3
	Elementary Mathematics Teaching	7	6,0
	Special Education Teaching	22	19,0
	Guidance and Counseling	46	39,7
Willingness to Pursue Graduate Education	Yes	75	64,7
	No	7	6,0
	Undecided	34	29,3
The Willingness to Participate in Activities	Yes	101	87,1
	No	4	3,4
	Undecided	11	9,5
Following Research and Articles Related to the Field	Yes	57	49,1
	No	57	49,1
	Undecided	2	1,7
Beliefs Regarding the Suitability for the Teaching Profession	Yes	63	54,3
	No	22	19,0
	Undecided	31	26,7

The demographic analysis of the study revealed that 17.2% of participants were male (n = 20), while 82.2% were female (n = 96). Among the participants, 95.7% were in their first year of study (n = 111), with only 4.3% in their second year (n = 5). The distribution across departments indicated that 35.3% were enrolled in English Language Teaching (n = 41), 6% in Elementary Mathematics Teaching (n = 7), 19% in Special Education Teaching (n = 22), and 39.7% in Guidance and Counseling (n = 46) departments within the faculty of education. Regarding future pursuits, 64.7% expressed an interest in pursuing graduate education (n = 75), while 6% intended not to do so (n = 7), and 29.3% remained undecided (n = 34). Furthermore, 87.1% of prospective teachers expressed their willingness to engage in activities like courses, seminars, and symposiums for personal and professional development (n = 101). However, 3.4% showed

no interest (n = 4), and 9.5% remained undecided (n = 11). With regards to following research and articles, 49.1% expressed their interest (n = 57) and 49.1% disinterest (n = 57) while 1.7% remained undecided (n = 2). In terms of beliefs about suitability for the teaching profession, 54.3% of prospective teachers considered the profession suitable for them (n = 63), while 19% regarded it unsuitable (n = 22), and 26.7% were undecided (n = 31).

2.3 Instruments

2.3.1 The Personal Information Form: The form was crafted by the researcher to gather information on participants' gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs regarding the suitability for teaching profession. The content of the form was aligned with the literature, and its final version was refined through expert input from a researcher in the field of educational sciences.

2.3.2 Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS): Lifelong Learning Tendency Scale (Diker-Coşkun, 2009) comprises 27 items rated on a 6-point Likert scale. In a previous study by Coşkun and Demirel (2010), the scale demonstrated Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.89. Scores on this scale range from a minimum of 27 to a maximum of 162. Notably, items within the "lack of regulating learning" and "lack of curiosity" dimensions are scored in reverse and these sub-dimensions are named as curiosity and regulation for the purposes of this research.

2.3.3 Educational Philosophy Tendency Scale (EPTS): To determine the tendencies of teacher candidates towards educational philosophies, the 36-item Educational Philosophy Tendency Scale developed by Aytaç and Uyangör (2020) is used. The scale is in a five-point Likert type, with items rated from 1 "strongly disagree" to 5 "strongly agree". Cronbach alpha values according to the analysis results; .89 for the 13-item progressivism, .84 for the 9-item reconstructionism, .82 for the 7-item essentialism, and .66 for the 7-item perennialism and 0.83 for the overall scale.

2.4 Data Collection and Analysis

The data for this study was collected in early June 2021. Prior to data collection, necessary permissions were obtained from the developers of the scales utilized in the research. Subsequently, the data collection process began. Once collected, the data were input and coded

into the SPSS program, totaling 141 entries, in the relevant statistical software. Descriptive statistics were employed in determining lifelong learning tendencies and educational philosophy tendencies of the participants. Following an analysis of extreme values, 25 cases were identified as outliers and consequently excluded from the research. Moving forward, to ascertain the appropriateness of the data for the selected data analysis methods, the normal distribution of the research data was checked. This involved examining kurtosis and skewness values derived from the employed scales. The skewness coefficient for LLTS was observed to be -0.449, with a kurtosis coefficient of 0.257. For the sub-dimensions of EPTS, skewness coefficients ranged from -1,088 to 0,651, and kurtosis coefficients ranged from -0.164 to 1.202 (See Table 2). Given that these skewness and kurtosis values fall between -2 and +2, it is assumed that the data demonstrate a normal distribution (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Table 2. Tests of Normality for EPTS and LLTS

Scales	N	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis
Perennialism	116	.077	.225	-.270	.446
Essentialism	116	.651	.225	-.164	.446
Progressivism	116	-1.088	.225	1.202	.446
Reconstructionism	116	-.854	.225	.187	.446
LLTS	116	-.449	.225	-.257	.446

Consequently, parametric tests were considered suitable for the subsequent analyses. Four statistical procedures, which run on the data collected through the scales, were used in data analysis:

1. Prospective teachers' lifelong learning tendencies and their educational philosophy tendencies were analyzed by using descriptive statistics.
2. t-test was used to find out if there is a difference between mean scores of prospective teachers' lifelong learning tendencies and educational philosophy tendencies.
3. Analysis of variance (ANOVA) was implemented to examine the differences between the prospective teachers' lifelong learning tendencies and educational philosophy tendencies with regards to gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs about the suitability for teaching profession. Besides, the homogeneity of group variances was tested to determine the groups between which there was difference at the end

of the Analysis of Variance (ANOVA). When group variances were homogenous, Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) which is a post hoc test was used after an ANOVA to determine which means are significantly different from each other.

4. A Pearson correlation coefficient was performed to find significant correlations between prospective teachers' lifelong learning tendency and educational philosophy tendency. In the Pearson correlation analysis, values below .30 were accepted as "low", values between .30-.69 as "moderate", and values above .70 as "high" correlation (Çokluk, et. al, 2014).

3. RESULTS

The following section presents the findings relevant to the research questions, respectively.

The 1st Research Question

The first research question is "What is the level of prospective teachers' lifelong learning tendencies?" Prospective teachers' lifelong learning tendencies' mean score was calculated.

The mean score for lifelong learning tendencies for is 3.99 with a moderate level of variability (standard deviation of 0.56) around this mean (see Table 3). This suggests that, on average, prospective teachers tend to have a score close to 4 in terms of their lifelong learning tendencies. The range of scores spans from a minimum of 2.56 to a maximum of 5.00. Based on the analysis, the level of prospective teachers' lifelong learning tendencies, on average, seems to be relatively high, as the mean score is close to the maximum possible score (See Table 3).

Table 3. The Mean and Standard Deviation of LLTS

Scale	N	Minimum	Maximum	Mean	Sd
LLTS	116	2.56	5.00	3.99	.56

The 2nd Research Question

The second research question is "Do prospective teachers' lifelong learning tendencies vary significantly by gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs regarding the suitability for teaching profession?". The mean score for

lifelong learning scale for female prospective teachers ($X = 4.01$, $sd = 0.54$) appeared slightly higher than that of male prospective teachers ($X = 3.90$, $sd = 0.66$). However, despite this slight discrepancy, the statistical analysis using the t-test ($t = -0.79$, $df = 114$, $p = 0.054$ assuming equal variances) did not reveal a significant difference between genders concerning their lifelong learning tendencies (See Table 4). The analysis revealed that the mean score lifelong learning tendencies for first-year students ($X = 4.01$, $sd = 0.54$) was slightly higher than that of second-year students ($X = 3.52$, $sd = 0.68$). However, the independent samples t-test did not show a statistically significant difference between the two groups in terms of their lifelong learning tendencies ($t = 1.96$, $df = 114$, $p = 0.054$ assuming equal variances). The ANOVA test for lifelong learning tendencies indicated no statistically significant differences between the fields of study ($F = 2.186$, $df = 3$, $p = 0.094$, See Table 5).

Table 4. The t-test Analysis of Gender and Year of Study Related to LLTS

Variables		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	df	t	p
Gender	Male	20	3.90	.66	.149	114	-.798	.054
	Female	96	4.01	.54	.055			
Year of Study	1st Year	111	4.01	.55	.052	114	1.964	.812
	2nd Year	5	3.52	.68	.305			

The ANOVA results for lifelong learning tendencies the between-groups comparison revealed a statistically significant difference regarding willingness to pursue graduate study ($F = 7.368$, $df = 2$, $p = 0.001$), indicating variations among at least two groups.

Table 5. The ANOVA Results for Lifelong Learning Tendencies

	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Field of Study	Between Groups	1.986	3	.662	2.186	.094
	Within Groups	33.908	112	.303		
Willingness to Pursue Graduate Education	Between Groups	4.141	2	2.070	7.368	.001
	Within Groups	31.753	113	.281		

The Willingness to Participate in Activities	Between Groups	5.001	2	2.501	9.147	.000
	Within Groups	30.892	113	.273		
Suitability of the Teaching Profession	Between Groups	.713	2	.357	1.145	.322
	Within Groups	35.181	113	.311		
Following Research and Articles Related to the Field	Between Groups	5.180	2	2.590	9.528	.000
	Within Groups	30.714	113	.272		

Further post hoc tests using Tukey's HSD displayed specific differences between the groups related to the will to pursue postgraduate education. There is a notable difference between the prospective teachers who are willing to and not willing to pursue graduate study ($X = 0.40$, $p = 0.145$), as well as between the prospective teachers who are willing to and who are undecided about pursuing a graduate study ($X = 0.40$, $p = 0.001$), as highlighted by the Tukey HSD. In terms of lifelong learning tendencies prospective teachers who are willing to pursue graduate education tend to have higher scores compared to the other groups mentioned. Hence, the observed differences are in favor of who are willing to pursue graduate education.

Table 6. Post-Hoc Analysis for Will to Pursue Graduate Education

Will to pursue graduate study		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Yes	No	.40	.210	.145
	Undecided	.40	.110	.001
No	Yes	-.40	.210	.145
	Undecided	-.00	.220	1.000
Undecided	Yes	-.40	.110	.001
	No	.00	.220	1.000

The ANOVA test performed on scores lifelong learning tendencies across different levels of the variable the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, yielded a statistically significant result ($F = 9.147$, $p = 0.000$; See Table 5). The significant F-value indicates that there are differences among at least some of the groups. The subsequent multiple comparisons using Tukey's HSD test revealed specific group differences. The post-hoc test indicates significant mean differences

between the prospective teachers who are willing ($X = .75$, $p = 0.016$) and unwilling to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development and who are undecided about participating the activities ($p = 0.003$), and unwilling and undecided groups ($p = 0.818$) according to Tukey's HSD (See Table 7). While there is a significant difference between willing and both unwilling and undecided groups in terms of lifelong learning tendencies scores related participation in activities for personal and professional development. In summary, the difference in lifelong learning tendencies scores appears to be in favor of willing prospective teachers.

Table 7. Post-Hoc Analysis for Will to Participate in Activities

Will to participate in activities		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Yes	No	.75	.267	.016
	Undecided	.56	.166	.003
No	Yes	-.75	.267	.016
	Undecided	-.18	.305	.818
Undecided	Yes	-.56	.166	.003
	No	.18	.305	.818

The analysis concerning beliefs about the suitability of the teaching profession did not reveal any statistically significant differences between groups ($F = 1.145$, $p = 0.322$) (See Table 5). The ANOVA conducted on LLTS scores showed a significant difference between groups based on their engagement in following research and articles related to their field ($F = 9.528$, $p < 0.001$) (See Table 5). Subsequent Tukey HSD multiple comparisons highlighted specific differences among these groups. The mean difference of 0.43 indicated that the prospective teachers following research and articles related to their field willing group had higher mean scores, and this difference was statistically significant ($p < 0.05$) in favor of this group (See Table 8).

Table 8. Post-Hoc Analysis for Following Research and Articles

(I) Following Research and Articles		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Yes	No	.43*	.098	.000
	Undecided	.19	.375	.872
No	Yes	-.43*	.098	.000
	Undecided	-.24	.375	.799
Undecided	Yes	-.19	.375	.872
	No	.24	.375	.799

The 3rd Research Question

The third research question is "What is the level of prospective teachers' tendencies related to perennialism?" The obtained mean score for perennialism stands at 3.34, signaling a moderate inclination toward perennialism in educational philosophy among the participants. The highest standard deviation ($ss=0.64$) a considerable amount of variability in perennialism scores (See Table 9).

Table 9. The Mean and the Standard Deviation of Subscales of EPTS

Scale	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Perennialism	116	2,00	5,00	3.34	,64
Essentialism	116	2,00	3,57	2.53	,39
Progressivism	116	3,54	5,00	4.69	,29
Reconstructionism	116	3,22	5,00	4.49	,44

The 4th Research Question

The fourth research question addresses prospective teachers' tendencies related to essentialism. The mean score obtained for essentialism is 2.52, reflecting a moderate level of essentialist tendencies observed, on average, among the participants. Additionally, the standard deviation of 0.39 suggests a certain degree of variability in essentialism scores, indicating some diversity in perspectives among the participants (See Table 9).

The 5th Research Question

The fifth research question is related to prospective teachers' tendencies linked to progressivism. The average score obtained for progressivism stands at 4.69, signaling a prevalent inclination toward a high level of progressivism in the teaching philosophy of the participants. Moreover, the standard deviation of 0.29 implies a relatively limited degree of variability around the mean, signifying a considerable level of agreement among the participants regarding their progressivism tendencies (See Table 9).

The 6th Research Question

The sixth research question explores prospective teachers' tendencies toward reconstructionism. The mean score for reconstructionism is 4.49, highlighting a relatively high level of reconstructionist tendencies observed, on average, among the participants. Furthermore, the standard deviation of 0.44 indicates a moderate level of variability around the mean score (See Table 9).

The 7th Research Question

The seventh research question is "Do prospective teachers' tendencies related to perennialism vary significantly by gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs about the suitability of teaching profession?". The perennialism scores exhibited a distinct pattern among participants based on gender. Female prospective teachers showed a mean score of 4.71 (sd = .28) while male prospective teachers had a mean score of 4.59 (sd = 3.39). However, upon conducting a t-test assuming equal variances, the difference observed ($t = 1.645$, $df = 114$, $p = 0.103$) was not statistically significant (See Table 10).

Table 10. The t-test Analysis for Gender related to the subscales of EPTS

Gender		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Progressivism	Male	20	4.59	.338	.075
	Female	96	4.71	.280	.028
Perennialism	Male	20	3.55	.626	.140
	Female	96	3.29	.640	.065
Reconstructionism	Male	20	4.50	.402	.089
	Female	96	4.48	.452	.046
Essentialism	Male	20	2.54	.336	.075
	Female	96	2.52	.402	.041

The independent samples t-test results assuming equal variances ($t = -0.301$, $p = 0.764$) and unequal variances ($t = -0.161$, $p = 0.880$) indicate that there is no statistically significant difference between the mean perennialism scores of first- and second-year students (See Table 11).

Table 11. The t-test Analysis for Year of Study related to the subscales of EPTS

Year of Study		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Progressivism	1st Year	111	4.69	.294	.03
	2nd Year	5	4.53	.217	.10
Perennialism	1st Year	111	3.33	.614	.06
	2nd Year	5	3.42	1.228	.55
Reconstructionism	1st Year	111	4.49	.436	.04
	2nd Year	5	4.28	.569	.26
Essentialism	1st Year	111	2.52	.382	.04
	2nd Year	5	2.54	.609	.27

The ANOVA for perennialism did not reveal a statistically significant difference between the mean scores of the four fields of study ($F = 1.947$, $p = 0.126$). In analyses related to the willingness to pursue postgraduate education perennialism the findings demonstrated no statistically significant differences between the groups ($F = 0.180$, $p = 0.836$). Perennialism, from a philosophical perspective, did not reveal significant differences in willingness among its categorized groups regarding participation in activities related to personal and professional development (See Table 12). The ANOVA analysis showed no substantial variation between those classified as willing, unwilling, or undecided within the perennialism group ($F = 0.154$, $p = 0.858$). With an F-value of 0.787 and a p-value of 0.458, there is no significant difference among the groups aligned with perennialism regarding their perceived suitability for the teaching profession. There was no significant difference observed among groups aligned with perennialism concerning their tendency to follow research and articles related to the field ($F = 0.708$, $p = 0.495$).

Table 12. The ANOVA Results for Perennialism

	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Field of Study	Between Groups	2.357	3	.786	1.947	.126
	Within Groups	45.194	112	.404		
Willingness to Pursue Graduate Education	Between Groups	.151	2	.075	.180	.836
	Within Groups	47.399	113	.419		
The Willingness to Participate in Activities	Between Groups	.129	2	.065	.154	.858
	Within Groups	47.421	113	.420		
Suitability of the Teaching Profession	Between Groups	.653	2	.327	.787	.458
	Within Groups	46.897	113	.415		
Following Research and Articles Related to the Field	Between Groups	.588	2	.294	.708	.495
	Within Groups	46.962	113	.416		

The 8th Research Question

The eighth research question is "Do prospective teachers' tendencies related to essentialism vary significantly by gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to

the field and the beliefs about the suitability of teaching profession?" For Essentialism, the mean score for males ($X = 2.54$, $SD = 0.33$) is slightly higher than that for females ($X = 2.52$, $SD = 0.40$). Both the t-test assuming equal variances ($t = 0.197$, $p = 0.844$) and unequal variances ($t = 0.825$, $p = 0.019$) did not show any statistically significant difference in essentialism scores between genders (See Table 10). The essentialism mean score for first students ($X = 2.52$, $SD = 0.38$) appears slightly lower compared to second year students ($X = 2.54$, $SD = 0.60$). However, both the t-test assuming equal variances ($t = -0.092$, $p = 0.927$) and unequal variances ($t = -0.060$, $p = 0.955$) did not reveal any statistically significant differences between the two groups in terms of their scores. This suggests that the observed differences in mean scores are not statistically meaningful (See Table 11). For Essentialism, the ANOVA also showed no significant difference in mean scores between the fields of study ($F = 1.129$, $p = 0.341$). The essentialism category yielded an F-value of 0.476 with a corresponding p-value of 0.622. The analysis indicates that there is no statistically significant difference among the groups aligned with essentialism concerning their willingness to pursue postgraduate education. Moreover, essentialism exhibited no notable discrepancies in the willingness to take part in personal and professional development activities among the designated groups. The ANOVA test did not yield statistically significant differences between those classified as willing, unwilling, or undecided within the Essentialism group ($F = 0.792$, $p = 0.455$). An F-value of 0.300 and a p-value of 0.741 indicate no statistically significant difference among the groups following essentialism in terms of perceived suitability for the teaching profession. No statistically significant difference was found among the groups subscribing to essentialism in terms of their inclination to follow research and articles related to the field ($F = 0.804$, $p = 0.450$) (See Table 13).

Table 13. The ANOVA Analysis for Essentialism

	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Field of Study	Between Groups	.516	3	.172	1.129	.341
	Within Groups	17.052	112	.152		
Willingness to Pursue Graduate Education	Between Groups	.147	2	.073	.476	.622
	Within Groups	17.421	113	.154		
Willingness to Participate in Activities	Between Groups	.243	2	.121	.792	.455
	Within Groups	17.325	113	.153		
Suitability of the Teaching Profession	Between Groups	.093	2	.046	.300	.741

	Within Groups	17.475	113	.155		
Following Research and Articles Related to the Field	Between Groups	.247	2	.123	.804	.450
	Within Groups	17.321	113	.153		

The 9th Research Question

The ninth research question is "Do prospective teachers' tendencies related to progressivism vary significantly by gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs about the suitability of teaching profession?". For progressivism males ($X = 4.58$, $SD = 0.33$) showed a slightly lower mean score compared to females ($X = 4.71$, $SD = 0.27$). However, the t-tests assuming equal variances ($t = -1.758$, $p = 0.081$) and unequal variances ($t = -1.550$, $p = 0.125$) did not indicate a significant difference in progressivism scores between genders (See Table 10). For progressivism, the mean score for first year students ($X = 4.69$, $SD = 0.29$) appears slightly higher compared to second year students ($X = 4.53$, $SD = 0.21$). However, both the t-test assuming equal variances ($t = 1.203$, $p = 0.232$) and unequal variances ($t = 1.588$, $p = 0.177$) did not demonstrate a statistically significant difference between the two groups in terms of their progressivism (See Table 11). The ANOVA revealed a statistically significant difference in mean scores for Progressivism among the fields of study ($F = 4.569$, $p = 0.005$).

Table 14. The ANOVA Results for Progressivism

	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Field of Study	Between Groups	1.076	3	.359	4.569	.005
	Within Groups	8.794	112	.079		
Willingness to Pursue Graduate Education	Between Groups	.544	2	.272	3.295	.041
	Within Groups	9.326	113	.083		
Willingness to Participate in Activities	Between Groups	1.029	2	.515	6.578	.002
	Within Groups	8.841	113	.078		
Suitability of the Teaching Profession	Between Groups	.405	2	.202	2.417	.094
	Within Groups	9.465	113	.084		
Following Research and Articles Related to the Field	Between Groups	.095	2	.048	.550	.579
	Within Groups	9.775	113	.087		

According to the Tukey HSD post-hoc test, significant differences were observed within this study when comparing ELT and GC ($p = 0.009$) as well as GC and ELT ($p = 0.009$). The mean difference of 0.19 units between ELT and GC groups indicates a favoring towards the GC group. This suggests that, within this field of study, attributes or qualities associated with the GC group surpassed those of the ELT group. Simultaneously, an equivalent significant difference favoring the ELT group by 0.19 units implies that elements linked with ELT exhibited superior characteristics compared to the GC group.

Table 15. Post-Hoc Analysis Results Regarding Field of Study

(I) Field of Study		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
ELT	EMT	.10	.115	.841
	SET	-.11	.074	.454
	GC	-,19*	.060	.009
EMT	ELT	-.10	.115	.841
	SET	-.20	.122	.339
	GC	-.29	.114	.059
SET	ELT	.11	.074	.454
	EMT	.20	.122	.339
	GC	-.09	.073	.651
GC	ELT	,19*	.060	.009
	EMT	.29	.114	.059
	SET	.09	.073	.651

The analysis focusing on the willingness to pursue postgraduate education from a progressivist standpoint revealed a statistically significant difference among the groups (willing, unwilling, and undecided), denoted by an F-value of 3.295 and a p-value of 0.041 (See Table 14).

The post-hoc analysis exploring the willingness to pursue graduate study, comparisons were made among respondents who answered 'Yes', 'No', and 'Undecided'. Notably, no significant differences were found between those who responded 'Yes' and 'No', implying similar levels of inclination towards further studies (Mean Difference = 0.00, $p = 1.000$). However, a significant distinction emerged between 'Yes' and 'Undecided', revealing that individuals who were 'Undecided' exhibited a notably higher inclination towards pursuing graduate studies (Mean Difference = 0.15, $p = 0.034$). Conversely, no substantial difference was observed between 'No' and 'Undecided', indicating a comparable level of uncertainty regarding pursuing graduate studies (Mean Difference = -0.15, $p = 0.420$). In summary, while no

significant contrast was detected between 'Yes' and 'No', a significant difference highlighted that individuals who were 'Undecided' showed a stronger inclination towards pursuing graduate studies compared to those who firmly responded 'Yes', whereas 'No' and 'Undecided' groups shared a similar level of uncertainty about further studies (See Table 16).

Table 16. Post-Hoc Analysis Regarding Will to Pursue Graduate Study

(I) Will to GS		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Yes	No	.00	.114	1.000
	Undecided	.15*	.059	.034
No	Yes	-.00	.114	1.000
	Undecided	.15	.119	.420
Undecided	Yes	-.15*	.059	.034
	No	-.15	.119	.420

With an F-value of 6.578 and a p-value of 0.002, there is a statistically significant difference among the groups associated with Progressivism concerning their willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development. Post hoc comparisons reveal a significant difference between willing and undecided groups and unwilling and undecided groups, favoring the willingness among those aligned with Progressivism. The F-value of 2.417 and a p-value of 0.094 suggest no significant difference among the groups associated with Progressivism concerning their perceived suitability for the teaching profession, though the p-value is close to the significance threshold. The groups aligned with progressivism also did not display any significant difference in their interest in following research and articles related to the field ($F = 0.550$, $p = 0.579$).

The 10th Research Question

The tenth research question is "Do prospective teachers' tendencies related to reconstructionism vary significantly by gender, year of study, field of study, the will to pursue postgraduate education, the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development, following research and articles related to the field and the beliefs about the suitability of teaching profession?". Regarding reconstructionism, males ($X = 4.50$, $SD = 0.400$) and females ($X = 4.48$, $SD = 0.45$) demonstrated a negligible variance in mean scores. Both the t-test assuming equal variances (t

= 0.168, $p = 0.867$) and unequal variances ($t = 0.858$, $p = 0.018$) did not show any statistically significant difference in reconstructionism scores between genders (See Table 10). The Reconstructionism mean score for first students ($X = 4.49$, $SD = 0.43$) appears slightly higher than that of second students ($X = 4.28$, $SD = 0.56$). Nevertheless, neither the t-test assuming equal variances ($t = 1.042$, $p = 0.300$) nor the one assuming unequal variances ($t = 0.458$, $p = 0.210$) indicated a significant difference between the two groups in terms of their reconstructionism scores (See Table 11). The ANOVA for reconstructionism did not indicate a significant difference in mean scores among the fields of study ($F = 0.794$, $p = 0.499$). The analysis under the perspective of reconstructionism demonstrates a statistically significant difference among the groups in terms of their willingness to pursue postgraduate education with an F-value of 3.953 and a p-value of 0.022.

Table 17. The ANOVA Results for Reconstructionism

	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Field of Study	Between Groups	.469	3	.156	.794	.499
	Within Groups	22.027	112	.197		
Willingness to Pursue Graduate Education	Between Groups	1.471	2	.736	3.953	.022
	Within Groups	21.024	113	.186		
Willingness to Participate in Activities	Between Groups	.638	2	.319	1.649	.197
	Within Groups	21.858	113	.193		
Suitability of the Teaching Profession	Between Groups	.679	2	.340	1.759	.177
	Within Groups	21.816	113	.193		
Following Research and Articles Related to the Field	Between Groups	.087	2	.043	.219	.804
	Within Groups	22.409	113	.198		

In the examination of perspectives on Reconstructionism, participants were categorized based on their responses, specifically 'Yes', 'No', and 'Undecided'. Post-hoc analysis revealed no statistically significant difference in views between those who answered 'Yes' and 'No', with a mean difference of 0.14 ($p = 0.679$). However, a significant distinction emerged when comparing 'Yes' and 'Undecided', indicating that individuals who were 'Undecided' had a more positive inclination towards Reconstructionism, as reflected by the mean difference of 0.25 ($p = 0.017$). Conversely, no significant difference was observed between 'No' and 'Undecided', signifying that individuals who were 'Undecided' shared a similar perspective

with those who firmly responded 'No' (mean difference = -0.11, $p = 0.828$). In summary, while no significant contrast existed between those who firmly supported or rejected Reconstructionism, a noteworthy difference emerged, underscoring a more favorable inclination among those who were 'Undecided' compared to both 'Yes' and 'No' respondents (See, Table 18).

Table 18. Post-Hoc Analysis Regarding Will to Pursue Graduate Study

Reconstructionism		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Yes	No	.14	.171	.679
	Undecided	.25*	.089	.017
No	Yes	-.14	.171	.679
	Undecided	.11	.179	.828
Undecided	Yes	-.25*	.089	.017
	No	-.11	.179	.828

There were no significant differences found between the unwilling group and either the willing or undecided groups. The F-value of 1.649 and a p-value of 0.197 suggest no significant difference among the groups aligned with Reconstructionism regarding their inclination toward the willingness to participate in activities such as courses, seminars, symposiums, related to personal and professional development. With an F-value of 1.759 and a p-value of 0.177, there is no significant difference among the groups aligned with reconstructionism regarding their perceived suitability for the teaching profession. No significant variance was found among groups related to reconstructionism concerning their inclination to follow research and articles related to the field ($F = 0.219$, $p = 0.804$).

The 11th Research Question

The eleventh research question is "Is there a statistically significant relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and educational philosophy tendencies regarding perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism? The Pearson correlation coefficient was calculated to determine the relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies mean score and their educational philosophy tendencies mean score. The correlation analysis highlights various meaningful relationships among the examined variables. Perennialism shows a significant and positive correlation with essentialism ($r = 0.547^{**}$), indicating a strong relationship between these two educational

philosophy dimensions. However, there are no statistically significant correlations perennialism with progressivism ($r = 0.137$), reconstructionism ($r = 0.170$), lifelong learning tendencies ($r = 0.047$), motivation ($r = 0.054$), perseverance ($r = 0.098$), curiosity ($r = -0.021$), and regulation ($r = 0.022$). Similarly, essentialism shows insignificant correlations with progressivism ($r = -0.044$), reconstructionism ($r = 0.005$), lifelong learning tendencies ($r = -0.024$), motivation ($r = 0.013$), perseverance ($r = 0.028$), curiosity ($r = -0.130$), and regulation ($r = 0.051$). Progressivism, on the other hand, reveals significant correlations with reconstructionism ($r = 0.588^{**}$), lifelong learning tendencies ($r = 0.406^{**}$), motivation ($r = 0.356^{**}$), perseverance ($r = 0.337^{**}$), and curiosity ($r = 0.367^{**}$). Furthermore, reconstructionism demonstrates significant correlations with lifelong learning tendencies ($r = 0.424^{**}$), motivation ($r = 0.371^{**}$), perseverance ($r = 0.387^{**}$), and curiosity ($r = 0.337^{**}$). Lastly, lifelong learning tendencies shows significant correlations with motivation ($r = 0.859^{**}$), perseverance ($r = 0.876^{**}$), curiosity ($r = 0.875^{**}$), and regulation ($r = 0.616^{**}$), underscoring the interconnected nature of lifelong learning with motivational factors, perseverance, and curiosity. These correlations provide insights into the relationships among different dimensions of educational philosophy and various aspects of lifelong learning tendencies.

Table 19. The Correlation Matrix for LLTS and EPTS

		Motivat.	Perseverc.	Regulat.	Curiosity	LLTS	Progrssv.	Reconstr.	Essential.
Motivation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1							
Perseverance	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,767**	1						
Regulation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,379**	,319**	1					
Curiosity	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,606**	,641**	,556**	1				
LLTS	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,859**	,876**	,616**	,875**	1			
Progressivism	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,356**	,337**	,249**	,367**	,406**	1		

Reconstructionism	Pearson Correlation	,371**	,387**	,290**	,337**	,424**	,588**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.000	.000	.000	
Essentialism	Pearson Correlation	.013	.028	.051	-.130	-.024	-.044	.005
	Sig. (2-tailed)	.889	.768	.584	.163	.798	.637	.960
Perennialism	Pearson Correlation	.054	.098	.022	-.021	.047	.137	.170
	Sig. (2-tailed)	.568	.293	.812	.820	.613	.143	.068

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4. CONCLUSION

This study examined the lifelong learning tendencies and their educational philosophy tendencies of prospective teachers. What is discovered is that most of these soon-to-be educators have a strong appetite for lifelong learning. They firmly believe in the value of continual personal and professional growth. These findings reveal a genuine enthusiasm among aspiring educators for lifelong learning. They are eager to acquire new knowledge and adjust to changes in teaching methods. This keenness suggests they are ready to explore fresh approaches, potentially leading to more innovative teaching practices. Overall, it is evident that these future educators are dedicated to broadening their knowledge. This not only supports their personal development but also suggests a positive influence on the field of education. Similar to Coskun-Diker and Demirel (2010) and Çam and Üstün's (2016) findings, this research supports the notion that teachers exhibit a strong inclination towards lifelong learning. This perspective is reinforced by Çetin and Çetin (2017), who consider lifelong learning a vital aspect of teacher candidates' lives. Additionally, our study is consistent with Çelebi, Özdemir, and Eliçin's (2014) observation of teachers holding a positive view of lifelong learning. In summary, our findings, like the cited studies, suggest that teachers, including prospective ones, generally maintain a positive and enthusiastic attitude toward embracing lifelong learning.

The study investigated how prospective teachers' interest in lifelong learning varied concerning gender, academic year, postgraduate education plans, participation in developmental activities, research engagement in their field, and beliefs about teaching suitability. slight differences were noticed between genders and academic years in lifelong learning scores, these variances did not reach statistical significance, indicating that gender or academic progression might not heavily influence tendencies toward lifelong learning. However, notable patterns emerged concerning postgraduate education and developmental

activities. It is found that individuals aspiring for further education exhibited higher lifelong learning scores, echoing the connections highlighted in Atacanlı (2007) and Ayaz and Ünal (2016). Similarly, active participation in developmental activities correlated positively with a stronger inclination for lifelong learning, consistent with the research of Çam and Üstün (2016), Gökyer et al. (2018), Oral and Yazar (2015), Woodward et al. (2018), Saritepeci and Orak (2019). Furthermore, engaging in research in their field significantly impacted future teachers' tendencies toward lifelong learning. However, beliefs about teaching suitability showed a weak correlation, implying a disconnect between perceived suitability for teaching and the inclination for lifelong learning.

It is clear from the findings of this research that the prospective teachers in this study exhibit a moderate inclination toward perennialism, indicating a balanced perspective on traditional educational values. Essentialism tendencies are also moderate, reflecting a diverse range of beliefs within this philosophy. Interestingly, there is a prevalent and high level of alignment with progressivism, suggesting a strong consensus among participants on progressive educational principles. Similarly, reconstructionism tendencies are notably high on average, indicating a collective inclination towards innovative and transformative educational ideas. The variability in essentialism scores and the limited variability in progressivism scores may suggest a more uniform agreement on progressive principles compared to essentialist ones. Within the academic literature, perennialism and essentialism philosophies are commonly categorized as "traditional," while progressivism and reconstructionism philosophies are often designated as "contemporary" educational philosophies, as outlined by Cevizci (2014), Duman and Ulubey (2008) and Gutek (2006).

The analysis indicates that perennialism tendencies among prospective teachers remain consistent and unaffected by gender, academic year, chosen field of study, willingness for further education, participation in developmental activities, suitability perceptions for teaching, or inclination towards academic research in the educational field. Though various research studies have approached and examined educational philosophical orientations through different scales and methodologies, their findings often converge on a common theme regarding the hierarchy of dispositions toward educational philosophies. Studies involving preservice teachers (Alkin-Sahin et al., 2014; Duman & Ulubey, 2008) consistently indicate that contemporary educational philosophies such as progressivism and reconstructionism tend to be more deeply internalized, whereas essentialism and perennialism are typically perceived as less internalized among these cohorts.

While progressivism did not significantly differ based on gender or academic year, it displayed variations among fields of study. Moreover, those aligned with progressivism showed a greater interest in postgraduate education and professional development activities, suggesting a certain alignment between Progressivism tendencies and aspirations for continued education and growth. Reconstructionism tendencies among prospective teachers do not exhibit significant variations based on gender, academic year, or field of study. However, reconstructionism is linked to the willingness to pursue postgraduate education, favoring those inclined towards reconstructionism, particularly those who are willing compared to the undecided group. Nonetheless, reconstructionism has no significant influence on other aspects like engagement in personal and professional development activities, suitability perception for the teaching profession, or inclination towards following research and articles related to the field of study. It is seen that these results are consistent with the theoretical structure (Cevizci, 2014; Gutek, 2006;) regarding the relationship between teaching-learning approaches and the philosophies on which they are based. The findings are also supported within the relevant literature (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aybek&Aslan, 2017; Duman & Ulubey, 2008; Şahan & Terzi, 2015).

The investigation into the correlation between prospective teachers' educational philosophy tendencies and their lifelong learning inclinations revealed both meaningful and inconsequential associations. While perennialism demonstrated a significant and positive correlation with essentialism, indicating a strong interrelation between these educational philosophy dimensions, other dimensions such as progressivism, reconstructionism, and certain aspects of lifelong learning tendencies showed statistically insignificant correlations. The observed significant correlations between certain educational philosophy dimensions (like progressivism and reconstructionism) and aspects of lifelong learning tendencies (motivation, perseverance, and curiosity) imply an alignment between these ideologies and attributes fostering ongoing learning readiness and determination among prospective teachers. Moreover, the correlations of lifelong learning tendencies with motivational factors, perseverance, curiosity, and regulation underscore the intrinsic interdependence of these lifelong learning attributes with crucial motivational and regulatory factors, indicating their integral role in a teacher's desire for continual learning. Conversely, the statistically insignificant correlations between essentialism and various dimensions, including progressivism, reconstructionism, and specific aspects of lifelong learning tendencies, suggest a lack of association or dependency between these constructs. This absence of strong

correlations implies that certain educational beliefs might not significantly influence facets of a teacher's inclination towards lifelong learning, emphasizing their relative independence from these specific ideologies. While certain educational philosophies exhibited associations with aspects of lifelong learning tendencies, the absence of significant correlations in other instances describes varying relationships between different educational ideologies and elements of lifelong learning among prospective teachers (Sönmez, 2008). These correlations and their significance or insignificance reveal the relationships between various dimensions of educational philosophy and aspects of lifelong learning tendencies among prospective teachers. They hint at how certain ideologies may align or not align with specific attributes of ongoing learning readiness, determination, and curiosity within the teaching domain. In this study, it was found that the lifelong learning tendencies of prospective teachers had a positive correlation with all its sub-dimensions. These findings resonate with similar research conducted by Tarhan (2015) among university students.

5. IMPLICATIONS

Education stands as a dynamic field, constantly evolving in response to societal changes and pedagogical advancements. The study examining the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their tendencies toward lifelong learning yields valuable insights into fostering continuous growth among educators. From the conclusions drawn, several implications emerge, shaping the direction for educational institutions and policymakers.

Firstly, the study underscores the significance of postgraduate education in nurturing a culture of lifelong learning among aspiring educators. There exists a significant correlation between a desire for ongoing learning and the inclination toward further education. Consequently, institutions are encouraged to facilitate avenues for postgraduate studies and continuous professional development, thereby fostering a more informed and adaptable cadre of educators.

Scholarship programs encourage this pursuit, aligning educational aspirations with lifelong learning objectives. Furthermore, active participation in developmental activities emerges as a pivotal factor influencing heightened lifelong learning tendencies. Extracurricular engagements, workshops, seminars, and practical experiences offer fertile ground for cultivating continuous learning. Educational institutions are prompted to integrate

such activities within their curriculum, promoting a culture that values hands-on experiences and continuous skill development.

The study also underscores the influential role of research engagement in shaping educators' lifelong learning attitudes. Encouraging and facilitating research-oriented learning experiences or mentorship programs can significantly enhance teachers' propensity for ongoing learning. Institutions may consider allocating resources and support to cultivate a research-oriented mindset among aspiring educators, enriching their understanding, and stimulating their pursuit of knowledge. Moreover, the landscape of educational philosophies among prospective teachers demands recognition and understanding. Institutions and teacher training programs should accommodate this diversity by creating an environment that respects and embraces various educational ideologies. By acknowledging and catering to diverse beliefs within these philosophies, educational institutions can foster an inclusive and supportive environment conducive to the growth of educators.

The correlations observed between specific educational philosophies—such as progressivism and reconstructionism—and lifelong learning attributes shed light on potential alignments. This insight can inform the development of teaching methodologies and professional development programs, aligning them more effectively with certain philosophical orientations. Intrinsic motivational factors, including perseverance, curiosity, and self-regulation, stand out as pivotal attributes correlated with lifelong learning tendencies. Fostering these traits early in teacher training programs becomes imperative to instill a natural drive for continual learning among future educators.

It is crucial to acknowledge that certain educational beliefs might exhibit limited influence on specific facets of lifelong learning. This emphasizes the need to avoid imposing singular ideologies and instead create an environment that allows educators to choose and evolve their philosophies based on experiences and preferences. The moderate inclinations toward traditional educational values, such as perennialism and essentialism, suggest the importance of integrating these perspectives with innovative, progressive teaching methods. Institutions are encouraged to strike a balance between traditional approaches and contemporary pedagogies, ensuring a comprehensive educational experience for future educators.

Recognizing variability in educational philosophies—where essentialism scores exhibit variability while progressivism scores demonstrate uniformity—guides tailored interventions. Institutions can explore methods to bridge gaps between different philosophies or facilitate platforms for discussions that embrace this diversity. In conclusion, the implications drawn

from the study underscore the imperative for educational institutions and policymakers to craft interventions that cater to diverse educational philosophies while fostering a culture of continual learning among prospective teachers. By understanding the correlations between educational philosophies and lifelong learning attributes, institutions can shape teacher training programs and initiatives that cultivate a more adaptable, informed, and growth-oriented educators.

REFERENCES

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 Pisa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Alkin-Sahin S, Tunca N, Ulubey O (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online*.13(4):1473-1492, DOI: 10,17051/io.2014,5648
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Atacanlı, M. F. (2007) *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Ayaz, C. ve Ünal, F.(2016).(The analysis of life long learning tendencies of teachers in terms of some variables). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9(44), 847-856.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). A relational study of pre-service teachers' epistemological beliefs, educational philosophy tendencies and teaching-learning conceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 49-68. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.323.3>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Cilt 19)*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Candy, P. C., Crebert, G. C., & O'Leary, J.. O. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. *National Board of Employment Education and Training, Commissioned Report No. 28*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A22704>
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Coşkun-Diker & Demirel M (2010). Lifelong learning tendency scale: The study of validity and reliability. *World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG 2010)*. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 5:2343-2350.
- Coşkun-Diker, Y (2009). *Undergraduate students' lifelong learning tendencies*. Unpublished

Doctoral Dissertation, Hacettepe University.

- Çam, E., & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1).
<https://doi.org/10.17218/husbed.58800>
- Çelebi, N., Özdemir, H., & Eliçin, Ö. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2030–2038.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.515>
- Çetin, S., & Cetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1-8
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Multivariate statistics-Spss and Lisrel applications for social sciences*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Duman B, Ulubey O (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Mugla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20,95-114
- Erden, M (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Gökyer, N., Bakcak, S., Cihangiroğlu, N., Koçak, O., & Yılmaz, G. (2018). Lifelong learning tendencies of teacher candidates studying in pedagogical formation program. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 33. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3799>
- Gudănescu, N., & Cristea, A. (2009). Education and life long learning argument for the development of knowledge based economy and society. *Lex ET Scientia. Administrative Series*, 16(2), 430-441
- Gutek, L. G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar [Philosophical and ideological approaches to education]*. (Trans. N. Kale). Ütopya.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010) *Multivariate data analysis. 7th Edition*, Pearson.
- Kaygın, H., Yılmaz, E., & Semerci, Ç. (2017). The relation between lifelong learning tendency and educational philosophies. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 121–125.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051318>
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Kogan Page.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA45332120>
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi (Çev: R. Çelik)*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Oral, B., & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52). <https://doi.org/10.17755/esosder.72011>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2012). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Student value edition. Pearson.
- Sartepeci, M., & Orak, C. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri: yordayıcı olarak öz yönetimli öğrenme, düşünme stilleri, bit kullanım durumu ve demografik değişkenlerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 904–927. <https://doi.org/10.14686/buefad.555478>
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. (8. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahan, H. (2020). The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies. *Eğitim ve Öğretim*, 10(4), 1325–1367. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.040>
- Şahan, H. H. & Terzi, A. R. (2015) Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10 (8), 1267-1275.
- Tarhan, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Unpublished master's thesis, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Woodward, T., Graves, K., & Freeman, D. (2018). Teacher development over time. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315463339>

Kekemeliği Olan ve Olmayan Yetişkin Bireylerin Psikolojik Dayanıklılıkları Üzerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Etkisi

Nilüfer ÖZKAN¹

¹Phd, Işık Üniversitesi-Klinik Psikoloji, pskniluferezkan@gmail.com,

¹ORC-ID: 0000-0003-2965-3972

Berna AKÇINAR²

²Doç. Dr., Işık Üniversitesi, berna.akcinar@isikun.edu.tr,

²ORC-ID: 0000-0003-4768-7463

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

31.10.2023

19.12.2023

28.12.2023

ÖZ

Bu araştırmada kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde duygu düzenleme güçlüğü'nün yordayıcı etkisi incelenmiştir. Kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılıkları kıyaslanarak, sosyodemografik özelliklerin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi incelenmiş ve kekemeliği olan örneklem grubunun belli özellikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 83 kekemeliği olan 139 kekemeliği olmayan toplam 222 yetişkin oluşturmaktadır. Ölçüm aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ) ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kekemeliği olan yetişkinlerle kekemeliği olmayan yetişkinler arasında psikolojik dayanıklılık toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kekemeliği olan yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları daha düşük bulunmuştur. Bunun yanı sıra, duygu düzenleme güçlüğü ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş ve kekemeliği olan ve olmayan bireylerde duygu düzenleme güçlüğü'nün, psikolojik dayanıklılığı anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu araştırma, elde edilen sonuçlar doğrultusunda duygu düzenlemenin psikolojik dayanıklılık üzerinde ne kadar kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, kekemeliği olan bireylerin kekemelik deneyimini şekillendirmek veya kontrol altına almak, ayrıca bu bireylerin yaşam kalitesini artırmak için daha etkili terapötik yaklaşımların geliştirilmesinde önemli bir yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kekemelik, duygu düzenleme, psikolojik dayanıklılık, yetişkinler.

The Effect of Emotional Regulation Difficulty on the Psychological Resilience of Stuttering and non-Stuttering Adults

ABSTRACT

This study investigates the predictive impact of challenges in emotional regulation on the psychological resilience of adults who stutter compared to those who do not. Sociodemographic factors' influence on psychological resilience was analyzed by examining the groups of stuttering and non-stuttering adults. The sample group with stuttering had unique characteristics that were identified. The study comprised 222 participants, including 83 adults with stuttering and 139 adults without stuttering. The measurement tools used in the research were the Personal Information Form, the Difficulty in Emotion Regulation Scale (DERS), and The Resilience Scale for Adults (RSA). The study revealed a significant disparity in total psychological resilience scores between adults with and without stuttering, with those with stuttering exhibiting lower psychological resilience. Additionally, a strong inverse correlation was identified between emotional regulation difficulty and psychological resilience. Emotional regulation difficulty was shown to be a significant predictor of psychological resilience in both stuttering and non-stuttering individuals. Based on the obtained results, this research highlights the paramount importance of emotional regulation in shaping psychological resilience. These findings imply that developing more effective therapeutic approaches to shape or manage the stuttering experience of individuals may ultimately lead to an enhanced quality of life.

Keywords: Stuttering, emotional regulation, resilience, adults.

1. GİRİŞ

Kekemelik, konuşmanın yüksek sıklıkta ve/veya sürede akıcılığının olağan dışı bozulmasıdır. Bu bozulmalar genellikle ses, seslerin uzaması, hece veya tek heceli sözcük tekrarı ya da hava akımındaki bloklar şeklinde görülebilir (Guitar, 2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı 5'e göre (DSM-5), nörogelişimsel bozukluklar içinde tanımlanan kekemeliğin "*kişinin yaşı ve dil becerileri açısından uygun olmayan, zamanla geçmeyen aşağıdakilerden birinin (ya da daha çoğunun) sık sık ve belirgin bir biçimde ortaya çıkması ile belirli, konuşmanın akıcılığında ve zamanlama örüntüsünde bozukluklar; ses ya da hece yinelemeleri, ünsüz ve ünlü ses uzatmaları, kırık sözcükler (örn. Sözcüğün içinde ara verme), sesli ya da sessiz duraklama, dolambaçlı konuşma (sorunlu sözcükleri kullanmamak için yerine başka sözcük kullanma), sözcükleri büyük bir gerginlikle çıkarma, tek heceli tam sözcük yinelemeleri*" (örn. "*ben-ben-ben- ben onu görüyorum.*") şeklinde görüldüğü belirtilmektedir. Bu bozukluğun, konuşmayla dair kaygıya sebep olduğu veya etkin iletişimde ve toplumsal katılımı, okul veya iş başarısında, kısıtlılıklara neden olduğu vurgulanmakta ve belirtilerin erken gelişim evresinde başladığı öne sürülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Kekemeliği olan insanlar, günlük ihtiyaçlarını ifade etmek için bile gün içinde yaşadıkları zorlukların yanı sıra kekemelikten kaynaklanan duygusal, bilişsel ve davranışsal sorunlarla da baş etmeleri ve bunları yönetmeleri gerekmektedir. Kekeleyen yetişkinler için kekemelik deneyimi psikososyal ya da davranışsal olarak yönetilmesi çok zor ve kalıcı veya kronik bir yaşam durumu olarak görülmektedir (Plexico, Erath, Shores ve Burrus, 2019).

Kekemeliği olan çocukların kendilerini yaşlılarıyla karşılaştırarak konuşmalarında yanlış giden bir şeyler olduğuna dair bir inanç geliştirdiği ve iletişim gerektiren konularda kendilerini başarısız görmelerine neden olarak duygusal problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Kayhan Aktürk ve Ünsal, 2019). Karrass, Walden, Conture, Graham, Arnold, Hartfield ve Schwenk (2006) da okul öncesi çocuklarla yaptığı araştırmaya göre kekemeliği olan çocukların kekemeliği olmayan çocuklara göre, daha yüksek duygusal tepkiselliğe sahip oldukları, duygularını düzenlemede güçlük yaşadıkları, daha az dikkatlerini düzenleyebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu farklılık zamanla azalmazsa ya da tedavi ile hafifletilmezse kekemeliğin sıklığının, süresinin ve şiddetinin artacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, şiddetli kekemeliği olanların hafif seviyede kekemeliği olanlara veya akıcı konuşan bireylere göre sosyal iletişimdeki durumluk kaygısının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise, sürekli takılacağını düşünme ve çeşitli yöntemlerle bu gerçeği saklamaya çalışma gibi çabayla ilişkilendirilmektedir (Silverman, 2003). Kekemeliği olan kişilerin, stres altında konuşmalarındaki akıcılığın daha da azaldığı belirtilmektedir. Telefonda ya da başkaları önünde konuşma gibi durumlardan kaçındıklarını iletilmektedir. Özellikle telefonda konuşmanın en çok korktukları an olduğu belirtilmektedir. İsimlerini söylemede güçlük yaşadıklarında heceleme, başka isim söyleme ya da kartvizit kullanma gibi yollara başvurdıkları, kendilerini korkutan, takılacaklarını düşündükleri sözcükleri hızlıca tarayarak, onları söylemekten kaçındıkları gözlenmektedir (Schwartz, 1990). Aynı zamanda kekemelik, kişi-çevre ilişkisinin sürekli olarak değiştiği ve genellikle kekeme olan bireyin stres etkeninin ne zaman ve nasıl kendini göstereceğini tam olarak tahmin

edemediği, öngörülemeyen ve değişken bir stres kaynağı olduğundan bu öngörülemezliğin birçok kekeme olan bireyin kaçınma gibi uyumsuz stratejiyi birincil bir baş etme yolu olarak kullanmasının nedenlerinden biri olarak gördüğü ve bu kaçınma stresten anında kurtulma sağladığı aktarılmaktadır (Plexico ve ark., 2019). Ayrıca kekemelerin kekemelikte ikincil davranışlar dediğimiz kaslarını sıkma ya da kelimeleri çıkarabilmek için çeşitli uyumsuz başa çıkma davranışları benimseyebildikleri, dolayısıyla kaçınmanın ve mücadelenin kekemelik şiddetini artırdığı ortaya konmaktadır (Freud ve Amir, 2020).

Kekeleyen bireylerin konuşma düzeyinde zorluklarla yüzleşirken duygusal düzeyde de zorluklar yaşadığı ifade edilmektedir. Kekemelik yaşayan kişiler, kekemelikleriyle sebebiyle sürekli kaygı ve utanç gibi duyguların yanı sıra, damgalanma gibi psikososyal stres de yaşamaktadırlar (Boyle, 2015). Blood, Blood, Tellis ve Gabel (2001) kekemeliği olan ergenlerin, olmayanlara göre iletişim becerilerini olduğundan daha düşük algıladıkları ve daha fazla iletişim kaygısı veya stresi yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bütün bu bulgular değerlendirildiğinde kekemeliği olan bireylerin duygularını düzenlemekte zorlandıkları sonucuna varılabilir. Duygu düzenleme kısaca, duyguların fark edilmesini, duyguların kabul edilmesini, olumsuz bir duygu yaşandığında kontrol edilebilmesini ve amaca uygun davranabilmeyi kapsayan bir yapı olarak açıklanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Uluslararası literatüre bakıldığında kekemelik ve duygu düzenlemeyi birlikte ele alan model olarak *Kekemeliğin İletişimsel ve Duygusal Modeli* kalıtım-çevre etkisinin dil ve konuşmanın planlaması ve sürdürülmesinde duygu düzenlemesinin ve duygusal tepkiselliğin kekemelik tablosunu etkilediği düşünülmektedir. Yani yüksek düzeyde yoğun duygusal uyarım yaşama yatkınlığı olan ve duygusal düzenlemesi düşük olan çocukların konuşmalarındaki bozulmalara daha fazla tepki verdiği ve bu durumun da diğer faktörlerin etkileşimiyle konuşmadaki akıcılığı etkileyebildiği belirtilmektedir (Conture, Walden, Arnold, Graham, Hartfield ve Karrass, 2006). Psikolojik dayanıklılığın ise stresle başa etmede ya da sıkıntıya neden olan koşullardan da etkilenmede önemli olduğu vurgulanmaktadır (Lee, Nam, Kim, Lee ve Lee, 2013). Ayrıca psikolojik dayanıklılık başa çıkma stratejilerini etkiliyor gibi görünürken, daha etkili başa çıkma becerilerinin kullanılması daha yüksek dayanıklılığa yol açıyor gibi görünmektedir. Olumsuz bir duruma olumlu bir şekilde bakabilmenin, stres ve diğer olumsuzluklar karşısında veya zorluklarda bile olumlu duygulara kapılmanın psikolojik dayanıklılıkla ilgili olduğu düşünülmektedir (Bonanno, 2004; Connor ve Davidson, 2003; Connor, 2006). Psikolojik dayanıklılığı kavramsal olarak daha detaylı açıklamak gerekirse, Latince "*resilire*" kökünden türeyen "*resilience*" sözcüğünün "esneklik, zorlukları yenme gücü, çabuk iyileşme gücü," olarak sözlük anlamı bulunmaktadır. Alan yazında bu sözcüğün; psikolojik sağlamlık, psikolojik dayanıklılık, yılmazlık, kendini toparlama gücü olarak kullanıldığı görülmektedir (Akar, 2018; Basım ve Çetin, 2011; Kararımak, 2010). Genel olarak, bu çerçevede bir tehdit, travma, ailesel veya ilişkisel sorunlar, kronik ya da ciddi sağlık sorunları, psikolojik problemler, işyeri ve maddi sorunlar gibi önemli stres durumlarına karşı psikolojik dayanıklılık kişinin uyum sağlama, kendini toparlayabilme ya da baş etme süreci olarak görülmektedir (Basım ve Çetin, 2011; Doğan ve Yavuz, 2020).

Dayanıklılık, başa çıkma sürecinin altında yatan önemli bir kavramdır ve farklı zorlukları veya engelleri olan kişilerin "gerçek" durumları ile yaşam kalitelerine ilişkin algıları arasında bir düzenleyici görevi görebilir (Freud ve Amir, 2020). Plexico ve ark. (2019) kekeme olan düşük psikolojik dayanıklılığa sahip insanların yaşamda daha düşük memnuniyete sahip olduklarını, psikolojik dayanıklılığın yaşamdan yüksek doyum elde etmek için koruyucu bir faktör olduğunu, kekeme olan bireylerin kendini kabul etmelerinde psikolojik dayanıklılığın aracı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Olumlu duygu yaşantıları, zaman içinde canlılığın bir göstergesi olarak iyi olma halinin gelişmesini sağlayarak zihinsel, fiziksel, sosyal psikolojik kaynaklar olarak psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunun önemli yordayıcılarından biridir (Doğan ve Yavuz, 2020). Yüksek psikolojik dayanıklılık seviyesinde olan kekeme olan bireylerin yaşamı üzerindeki kontrol hissini artmasıyla ve daha yararlı sosyal destek ağlarına ve yüksek sosyal işlevselliğe sahip olabildikleri belirtilmektedir (Boyle, 2015).

Freud ve Amir (2020) 30 kekemeliği olan birey üzerinde yürüttükleri araştırmada bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile kekemeliğin açık belirtileri olarak belirtilen kekemelik şiddeti ve ikincil belirtilerin arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Diğer araştırma ise, kekemeliği olan 200 yetişkin üzerinde yapılan bir başka çalışmada, yüksek dayanıklılık iyi genel sağlık durumu, yüksek öz yeterlilik, sosyal destek alma, iyi sosyal işlevsellik ve canlılık ile ilişkilendirilmiştir (Craig, Blumgart and Tran, 2010). Humeniuk ve Tarkowski (2019) ise kekemeliği olan bireylerin, duygusal olarak uyarıcı durumlarda daha fazla heyecan gösterdiklerini, duygusal olarak daha az dayanıklı olduklarını ve kendileri üzerinde daha düşük kontrol sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, kekemeliği olan bireylerin psikolojik dayanıklılık üzerinde kısıtlı sayıda çalışma vardır ve ayrıca duygu düzenleme ile psikolojik dayanıklılık arasındaki yordayıcı ilişkiyi doğrudan değerlendiren alanyazında bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Genel popülasyonda da duygu düzenleme ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi değerlendiren literatürde az sayıda araştırmayla karşılaşmıştır. Örneğin, örnekleme depresyona sahip bireylerden oluşan bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin dayanıklılık üzerine etkisini araştıran bir çalışmada ise planlama, yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve daha az ruminasyon gibi bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve anksiyete bozukluğu olan hastalarda dayanıklılığa katkıda bulunduğunu göstermiştir (Min, Yu, Lee ve Chae, 2013). Yüksel, Saruhan ve Keçeci'nin (2021) yaptıkları araştırmada kişilerarası duygu düzenlemenin alt boyutlarından yalnızca sakinleştirme alt boyutunun psikolojik dayanıklılığı yordadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, bireyler arasındaki psikolojik dayanıklılık farklılıklarının anlaşılmasında, bu farklılıkların yorumlanmasında ve etkili müdahalelerin tasarlanmasında kişilerarası duygu düzenleme seviyelerinin önemli bir belirleyici olabileceğini öne sürmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dayanıklılığı ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki üzerinde öz saygının düzenleyici etkisini araştıran bir çalışmada sonuçlar, duygu düzenleyici stratejilerinden olan bilişsel yeniden değerlendirmenin öz saygı mekanizması aracılığıyla

dayanıklılık üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak olumlu bir etkisi bulunmuşken, dışavurumcu bastırmanın öz saygı mekanizması aracılığıyla dayanıklılık üzerinde dolaylı olarak olumsuz bir etkisinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mouatsou ve Koutra, 2021). Psikolojik dayanıklılığı anlamının, özellikle kaygı, depresyon ve stres tepkileri gibi yaygın zihinsel ve ruhsal bozuklukları önlemek ve/veya tedavi etmek için müdahaleler geliştirmenin bir yolu olarak önemli olduğu belirtilmektedir (Connor ve Zhang, 2006).

Kekemelik deneyimi yaşayan bireylerde, duygu düzenleme becerilerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin kekemelik deneyimini yönetme ve psikolojik dayanıklılığı artırma konusundaki çalışmalara ilham kaynağı olabileceği ve bu alandaki literatüre önemli katkılar yapabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, 18-74 yaş aralığında yaş ortalaması 31,91±8,41 olan 135 kadın (%60,8) ve 87 erkek (%39,2) oluşturmaktadır. Özel bir tanı grubuyla çalışıldığından ve alan yazında kekemlikle ilgili yapılan pek çok çalışmanın 70 kişinin altında olduğu görülmüş (Freud ve Amir, 2020; Plexico, 2019) ve araştırmanın örneklem grubu kekemeliği olan 83 (DSM-5 kriterlerine göre tanı almış), 139 kekemeliği olmayan katılımcı olmak üzere toplam 222 kişiden oluşmaktadır. İlgili örneklem grubundaki kekeme olan bireylere Kekemeler Derneği'ne üye olan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen kişiler ve dil ve konuşma terapisti bulunan bazı illerdeki (İstanbul, İzmir, Ankara, Bursa) kurumlarla iletişime geçilerek kolay örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Ölçekler internet üzerinden googleforms ölçek formu oluşturularak e-posta ve çevrimiçi iletişim yoluyla iletilmiştir. Araştırma katılan bütün katılımcılardan gönüllü onam formu alınmıştır. Araştırmaya okuduğunu anlama kendini değerlendirme, anketler üzerinde işaretleme yapabilme gibi araştırmanın temel gerekliliklerini yerine getirmeye engel nörolojik rahatsızlığı olan ya da okur yazarlığı olmayan kişiler dahil edilmemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir düzeyi, kronik bir hastalık durumu ve psikiyatrik tanı alma gibi bilgilerinin istendiği sosyodemografik değişkenlerin yanı sıra kekemeliği olan grubun cevaplamasının istendiği açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bilgi edinme formu kullanılmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ)

Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen, Türkçeye Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından uyarlanan ölçek, duygu düzenleme güçlüklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 36 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan farkındalık alt boyutu, duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmamasını ifade eder. Açıklık alt boyutu, ise duygusal tepkilerin anlaşılmasını ifade eder. Kabul Etmeme alt boyutu ise duygusal tepkilerin kabul edilmemesini ifade eder. Stratejiler alt boyutu ise kişilerin etkili olarak algıladığı duygu düzenleme stratejilerine ne kadar erişebildiğini ölçer. Dürtü alt boyutu ise olumsuz duygular

deneyimlerken dürtülerin kontrolünde zorluk yaşamayı ifade eder. Amaçlar alt boyutu ise, olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışa yönelmede güçlük yaşamayı ifade eder. Ölçek, 5'li Likert tipi bir puanlama sistemine göre değerlendirilir (1=Hemen hemen hiç, 2=Bazen, 3=Yaklaşık yarı yarıya, 4=Çoğu zaman, 5=Hemen hemen her zaman). Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan bireylerin puanları yüksek olacaktır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.94 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin içsel güvenilirliğini gösterir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise 0.75 ile 0.90 arasında değişmektedir, yani alt boyutlar da güvenilir ölçümler sağlamaktadır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır, yani ölçek zaman içinde de güvenilir sonuçlar verebilmektedir. Alt boyutlar için ise test-tekrar test edilebilirlik katsayıları 0.60 ile 0.85 arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçümün istikrarlı bir şekilde tekrarlanabilir olduğunu göstermektedir (Rugancı ve Gençöz, 2010).

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi gerçekleştirildiğinde Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ) genel toplam için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. DDGÖ'nün 6 faktörlü yapısına göre 'Farkındalık', 'Açıklık', 'Dürtü', 'Kabul Etmeme', 'Stratejiler', 'Amaçlar' alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .73 ile .90 arasında değişmektedir.

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ)

Friborg ve ark. (2003) tarafından geliştirilen, ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Basım ve Çetin tarafından (2011) yapılan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin faktör analizi sonucunda, orijinal ölçekle benzer 'Gelecek algısı', 'Kendilik algısı', 'Yapısal stil', 'Sosyal yeterlilik', 'Sosyal kaynaklar' ve 'Aile uyumu' boyutlarını içeren 6 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının .66 ile .81 arasında ve test-tekrar test güvenilirliklerinin ise .68 ile .81 arasında değiştiği bulunmuştur. Puanlar arttıkça psikolojik dayanıklılığın artması isteniyorsa, cevap kutucuklarının soldan sağa doğru 12345 olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu görüş dikkate alındığında ölçekteki madde 1-3-4-8-11-12-13-14-15-16-23-25-27-31-33 ters sorulardır (Basım ve Çetin, 2011).

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi gerçekleştirildiğinde Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği genel toplam için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin 6 faktörlü yapısına göre 'Kendilik algısı', 'Gelecek algısı', 'Yapısal stil', 'Sosyal yeterlilik', 'Aile uyumu' ve 'Sosyal kaynaklar' alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .57 ile .78 arasında değişmektedir.

2.3. İşlem

İlk olarak, etik kurul dosyası oluşturulup FMV Işık Üniversitesi'ne başvuru yapılmıştır. Etik onayın verilmesinin ardından (Tarih: 06.05.2021), kronik kekemeliği olan örneklem grubuna Kekemeler Derneği ile görüşülüp derneğinde onayından geçilerek ölçme araçları derneğe üye olan kişilere gönderilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılara Bilgilendirilmiş

Gönüllü Onam Formu da iletilerek onayları alınmıştır. Onay alındıktan sonra katılımcılara; *Kişisel Bilgi Formu*, *Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (DDGÖ)*, *Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ)* uygulanmıştır. Katılımcılara, araştırma ile ilgili herhangi bir soruları olması halinde iletişime geçebileceklerinin bilgilendirmesi yapılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırma, kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerle yürütülmüştür (n=222). Kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin duygu düzenleme düzeylerinin psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği araştırmada, örneklem grubuna ait sosyodemografik özelliklere ve araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma sorularının betimsel sonuçlarına da yer verilmiştir.

Kronik kekemeliği olan yetişkin bireylerin YPDÖ toplam puanlarının kekemeliği olmayan gruptan farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilmesi için Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Aynı zamanda sosyodemografik değişkenlerin de YPDÖ bakımından fark olup olmadığını değerlendirmek üzere Bağımsız Örneklem T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği sağlanmadığı için "Scheffe" tekniği yerine "Tamhane's T2" tekniği uygulanmıştır.

Adımsal Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi için ise öncelikle katılımcıların öz bildirimlerine dayanarak "kronik kekemelik var" ve "kronik kekemelik yok" olmak üzere iki kategorili nominal bir değişken olarak ölçülen Kekemelik tanı durumu kukla (dummy) değişkene dönüştürülmüştür (Kekemelik var=0, Kekemelik yok=1). Bu doğrultuda, kronik kekemelik olup olmama durumu, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ile ölçülen duygu düzenleme düzeyleri bir arada yordayıcı; Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile ölçülen psikolojik dayanıklılık puanlarının yordanan olduğu Adımsal Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yürütülmüştür. Regresyon analizini gerçekleştirmek amacıyla analizin ön koşulları da (normal dağılım, yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında anlamlı korelasyon koşulu, değişkenler arası ilişkinin doğrusal olup olmadığını tespiti, yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusallık tespiti) sağlanmıştır. Tüm analizler SPSS v20.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın Örneğine Dair Bulgular

Araştırmanın örneği 18-74 yaşları arasında yaş ortalaması $31,91 \pm 8,41$ olmak üzere 83 (%37,4) kekemeliği olan, 139 (%62,6) kekemeliği olmayan olmak üzere toplam 222 kişidir. Örneğin 135'i (%60,8) kadın, 87'si (%39,2) erkektir. Örneğin eğitim düzeylerine baktığımızda 12 kişi (%5,4) ilköğretim ve ortaokul mezunu, 44 kişi (% 19,8) lise, 118 kişi (%53,2) Ön lisans-Lisans, 48 kişi (%21,6) yüksek lisans ve üstü düzeye sahiptir. Ayrıca 100 kişi (%45) medeni durum olarak evli, 122 kişi ise (%55) bekarıdır.

Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kekemeliğe özgü oluşturulan sorulara yanıtlar aranarak katılımcıların kekemeliğe dair özelliklerine ilişkin özelliklere de yer verilmiştir.

Kekemeliğin başlama yaşı sorulduğunda genel olarak örneklemden 71 kişinin (%85,5) 3-6 yaşları arasında başladığı, 9 kişinin (%10,8) 7-12 yaşlarında başladığı ve 3 kişinin (%3,6) ise 13 yaş ve üstünde başladığı öğrenilmiştir. Kekemeliği başlatan stres etkeni veya travmayla karşılaşma durumları sorulduğunda örneklem grubundan 30 kişiden (%36,1) "Evet" cevabını verdiği, 13 kişinin (%15,7) "Hayır" cevabını verdiği, 40 kişinin ise (%48,2) "Bilmiyorum" cevabını verdiği görülmektedir. Kekemeliğin genetik açıdan değerlendirmek için ailede kekeme olan başka bireylerin varlığı sorulduğunda 40 kişinin (%48,2) "var" cevabını verdiği, 43 kişinin (%51,8) "yok" cevabını verdiği görülmektedir. Katılımcıların kekemeliğin sebebini neye bağladıkları sorulduğunda 35 kişi (%42,2) beyin çalışmasındaki farklılıklarla ilgili olduğunu düşündüğünü aktarmıştır. 28 kişi (%33,7) psikolojik ve duygusal problemlerle ilişkili bulmuş, 6 kişi (%7,2) nefes kontrolüyle ilişkilendirmiş, 11 kişi (%13,3) cevabı bilemediğini, 3 kişinin (%3,6) ise seçeneklerin hepsinin olabileceğini belirtmiştir. Örneklemdeki kekemeliği olan kişilerden kendi kekemelik sıklıklarını ve şiddetlerini değerlendirmeleri istenmiştir. 8 kişi (%9,7) kekemeliğin sıklığı ve şiddetini az olarak değerlendirirken, 64 kişi (77,1) orta, 11 kişi (%13,2) yoğun olarak değerlendirmiştir. Kronik kekemeliği olan kişilere ayrıca dil ve konuşma terapisi alıp almama durumları sorulmuş 64 kişi (%77,1) 'evet' yanıtını verirken, 19 kişi (%22,9) 'hayır' yanıtını vermiştir. Bu 64 kişiden konuşma terapisinin etkinliğini 22 kişi (%26,5) hiç faydalı bulmamışken, 23 kişi (%27,7) orta seviyede, 19 kişi (%22,9) yüksek seviyede fayda gördüğünü belirtmiştir.

3.2. Araştırmanın Değişkenlerine Dair Bulgular

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kekemeliği olan yetişkinler ile kekemeliği olmayan yetişkinler arasında YPDÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t(220)=-4,81; p<.05$). Kekemeliği olan yetişkinlerin (Ort=114,01; ss=19,61) YPDÖ toplam puanlarının, kekemeliği olmayan yetişkinlere göre (Ort=126,10; ss=17,16) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, kekemeliği olan bireylerin kekemeliği olmayan bireylerden psikolojik dayanıklılıkları daha düşüktür.

Tablo 1'de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre kadınların (Ort=123,3; ss=18,9) YPDÖ toplam puanlarının, erkeklere göre (Ort=118,8; ss=18,8) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre YPDÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(220)=1,70; p>.05$).

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm örneklemin medeni durum değişkenine göre YPDÖ toplam puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(220)=2,93; p<.05$). Evli olan yetişkinlerin (Ort=125,6; ss=16,9) YPDÖ toplam puanları, bekar olanlara göre (Ort=118,2; ss=20,0) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuca göre evli bireylerin psikolojik dayanıklılıkları bekar bireylere göre daha yüksektir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yetişkin bireylerin çalışma durumuna göre psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(220)=2,76; p<.05$). Çalışan bireylerin (Ort=124,1; ss=17,4) YPDÖ toplam puanları, çalışmayan bireylerin (Ort= 116,9; ss=20,8) YPDÖ toplam puanından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuca göre çalışan bireylerin psikolojik dayanıklılıkları çalışmayan bireylere göre daha yüksektir.

Ayrıca Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yetişkin bireylerin psikiyatrik psikolojik rahatsızlık durumu olup olmama durumuna göre YPDÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(220)=-5,27$; $p<.05$). Bu sonuca göre psikiyatrik/psikolojik rahatsızlığı olmayan bireylerin (Ort=124,4; ss=17,3) YPDÖ toplam puanlarının, psikiyatrik/psikolojik rahatsızlığı olan bireylere göre (Ort=105,2; ss=20,0) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre psikiyatrik/psikolojik rahatsızlığı olan bireylerin psikolojik dayanıklılıkları daha düşüktür.

Tablo 1. Bazı Değişkenler ile YPDÖ Toplam Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları (n=222)

Değişken	N	Ort.	Ss.	Sd	t	p
Kekemelik Tanı Durumu						
Var	83	114,01	19,61	220	-4,81	,000**
Yok	139	126,10	17,16			
Cinsiyet						
Kadın	135	123,3	18,9	220	1,70	,091
Erkek	87	118,8	18,8			
Medeni Durum						
Evli	100	125,6	16,9	220	2,93	,004*
Bekar	122	118,2	20,0			
Çalışma Durumu						
Çalışıyor	142	124,1	17,4	220	2,76	,006*
Çalışmıyor	80	116,9	20,8			
Kronik Hastalık Durumu						
Var	24	118,6	19,1	220	-,796	,427
Yok	198	121,9	19,0			
Psikiyatrik Psikolojik Rahatsızlık						
Var	33	105,2	20,0	220	-5,27	,000**
Yok	189	124,4	17,3			
Daha Önce Psikolojik Terapi Desteği						
Evet	95	120,8	19,7	220	-,489	,625
Hayır	127	122,1	18,4			

* $p<.05$; ** $p<.001$, Ort: Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kekemeliği olan bireylerin YPDÖ toplam puanlarının bireylerin eğitim düzeyleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(3,79)=2,85$; $p<0,05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için varyansların homojenliği sağlanmadığı için “Scheffe” tekniği yerine “Tamhane’s T2” tekniği uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda farklılık; ilkokul/ortaokul mezunu grubunda olan bireyler ile ön lisans/lisans grubunda bulunan bireyler arasında ($I-J_{Tamhane's T2}:-17,66-p: ,027-.05$) ve ilkokul/ortaokul mezunu grubunda olan bireyler ile yüksek lisans ve üstü grupta bulunan bireyler arasındadır ($I-J_{Tamhane's T2}:-24,35-p: ,007-.05$). Bu sonuca göre; ilkokul/ortaokul mezunu grupta olan bireylerin YPDÖ toplam puanları, ön lisans/lisans ve yüksek lisans/üstü mezunu grubunda olan bireylere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 2. Bazı Değişkenler ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Toplam Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=83)

Değişkenler	N	Ort.	Ss	F	p
Yaş					
18-25	38	113,7	21,4		
26-33	27	118,7	15,8	1,94	,129
34-40	15	104,5	18,6		
41 yaş üstü	3	122,3	21,3		
Eğitim Düzeyi					
İlkokul-Ortaokul	7	98,1	19,6		
Lise	26	111,2	19,7	2,85	,042*
Ön lisans-Lisans	36	115,8	18,4		
Yüksek Lisans ve Üstü	14	122,5	18,7		
Gelir Düzeyi					
Düşük	21	106,6	20,1		
Orta	52	115,3	17,7	2,60	,080
Yüksek	10	122,4	24,5		
Kekemeliğin Sıklığı ve Şiddeti					
Az	8	116,0	16,7		
Orta	64	114,9	18,5	,838	,436
Yoğun	11	106,9	26,9		

* $p < .05$; Ort: Aritmetik Ortalama, Ss: Standart Sapma

Kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin duygu düzenleme düzeylerinin psikolojik dayanıklılıkları üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada; kronik kekemelik olup olmama durumu, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği ile ölçülen duygu düzenleme düzeyleri bir arada yordayıcı; Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile ölçülen psikolojik dayanıklılık puanlarının yordanan olduğu anlamlı derecede yordayıp yordamadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla ilk olarak yordanan değişkenin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Normal Dağılım Testi ($p < .001$) ve aynı zamanda Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerleri ile sınıanmıştır (Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için Basıklık=.03, SE:.32,5; Çarpıklık=-,498, SE=.163). Basıklık ve çarpıklık değerleri beklenen sınırlarda olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Daha sonra amaca yönelik olarak Adımsal (Stepwise) Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yürütülmesi planlanmıştır. Regresyon analizine girmeden önce her bir yordayıcının yordanan değişken ile olan ilişkilerinin anlamlı ve en az .20 gücünde olup olmadığını değerlendirmek amacıyla uygulanan Pearson Korelasyon Testi, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile ölçülen psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile tüm yordayıcıların anlamlı ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Regresyon denkleminde sokulacak değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları (n=222)

Değişkenler	1	2	3
1. YPDÖ ¹	-		
2. DDGÖ ²	-.673*	-	
3. Kekemeliktanıdurumu ³	.309*	-.335*	-

¹YPDÖ: Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği. ²DDGÖ: Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği.

³Kekemeliktanıdurumu: 0-kekemelik var, 1-kekemelik yok. * $p < .001$

Regresyon analizine geçmeden önce incelenen doğrusallık ilişki analizine göre ise tüm yordayıcıların yordanan değişken olan Psikolojik Dayanıklılık ile doğrusal ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir (Kekemelik tanı durumu için $Z=0$, Duygu Düzenleme için $Z=0$; p 'ler $> .05$). Yine yordayıcılar arasında çoklu doğrusal ilişki olmadığı da gözlemlenmiştir (Kekemelik tanı durumu için Tolerance=1.000, VIF=1.000; Duygu Düzenleme için Tolerance=.887, VIF=1.127). Tüm bu sonuçlar, ilgili yordayıcılarla regresyon analizi yapılabileceğine dair kanıt oluşturmuştur.

Kekemelik tanı durumunun ve Duygu düzenleme gücünün araştırmanın bağımlı değişkeni olan yetişkinlerde psikolojik dayanıklılığı yordama gücünün belirlenmesi amacıyla yapılan Adımsal (Stepwise) Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinde, İlk olarak Kekemelik tanı durumu puanı için ($B=.309$, $R^2=.095$, $F_{(1,221)}=23.168$, $p < .001$) analize alınmış ve varyansın yaklaşık % 10'nu tek başına açıkladığı bulunmuştur. İkinci aşamada Duygu Düzenleme toplam puanı ($B=-.642$, $R^2=.456$, $F_{(1,219)}=148.455$, $p < .001$) analize alınmış ve varyansın yaklaşık % 46'sını açıkladığı gözlemlenmiştir. İlgili regresyon analiz sonuçları Tablo 4'de özetlenmiştir. Tablo 4' de görüldüğü gibi; "*Duygu Düzenleme Güçlüğü*" değişkeni bireylerin psikolojik dayanıklılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Yordanan değişkenin YPDÖ¹ puanları olduğu Adımsal Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	ΔR^2	B	S.E.	Beta	t
1.Sabit	-	114,01	1,988	-	57,336*
Kekemeliktanıdurum ³	.091	12,09	2,513	.309	4,813*
2. Sabit	-	161,836	4,216	-	38,387*
Kekemeliktanıdurum ³		3,66	2,064	.093	1,774
DDGÖ ²	.456	-,504	.041	-.642	-12,184*

* $p < .01$. ¹YPDÖ: Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği; ²DDGÖ: Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği; ³Kekemeliktanıdurumu: 0-kekemelik var, 1-kekemelik yok.

Sonuç olarak sırası ile; kekemelik tanı durumu (kekemeliğin olmaması) kontrol edildiğinde, duygu düzenleme gücünün yetişkinlerde psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani, bireylerin duygu düzenleme becerileri ne kadar iyi ise, psikolojik dayanıklılıkları da o kadar yüksek olma eğilimindedir. Bu sonuç,

duygusal düzenlemenin psikolojik dayanıklılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmamızın teorik temellenmesi ve hipotezleriyle uyumludur. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında önemli bir tutarlılık göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde duygu düzenleme güçlüğünün yordayıcı etkisinin incelenmesidir. Kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, gelir düzeyi, kronik hastalık olup olmama gibi sosyodemografik özelliklerin yanı sıra araştırmacı tarafından kekemelik özelliklerini tanımlamaya yönelik sorulan sorular üzerinden analizler yapılarak kekemeliğe dair belli özellikler belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda 18-74 yaş aralığında yaş ortalaması $31,91 \pm 8,41$ olmak üzere 83 kekemeliği olan ve 139 kekemeliği olmayan toplam 222 katılımcıya ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci amaçlarından biri olan, kekemeliği olan yetişkinler ile kekemeliği olmayan yetişkinler arasında Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (YPDÖ) toplam puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş ve kekemeliği olan bireylerin kekemeliği olmayan bireylerden psikolojik dayanıklılıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yetişkin grubunda doğrudan bu araştırma sonucunu destekleyen ya da karşıt olan başka bir görüş bulunmamaktadır. Fakat Freud ve Amir (2020) yılında yaptıkları araştırmada kekemelik deneyiminin gizli ve açık özellikleri ile dayanıklılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Psikolojik dayanıklılık ile kekemeliğin gizli özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizler, dayanıklılığın, bireyin objektif ("gerçek") durumu ile bireyin durumuyla ilgili subjektif deneyimi (yani yorumu) arasında bir koruyucu tampon olarak hizmet ettiğini göstermiştir. Yüksek dayanıklılığa sahip kişilerin, düşük dayanıklılığa sahip kişilere göre kekemelik yükünü daha başarılı bir şekilde yönetme yeteneğine sahip olduğu ve daha olumlu bir yaşam kalitesine sahip olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarının birbirlerini destekler nitelik olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyet açısından anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan yetişkinlerin dayanıklılık puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunu paralel olarak psikolojik dayanıklılığın cinsiyet açısından farklılaşmadığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Bozkurt ve Levent, 2021; Uçar, 2020; Sarıkaya, 2019; Bektaş, 2018; Yağmur ve Türkmen, 2017; Karataş, 2016). Örneğin önemli çalışmalardan biri ise, Arı ve Çarkıt (2020) tarafından cinsiyet açısından psikolojik dayanıklılığı incelemeyi amaçlayan bir meta-analiz yöntemidir. Türkiye'de 2019 yılına kadar yapılmış Türkiye Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan yüksek lisans tezleri, bu amaç doğrultusunda incelenmiştir. Cinsiyete göre psikolojik dayanıklılığı inceleyen ve gerekli istatistiksel bilgileri içeren 57 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Bu meta-analiz çalışmasının örneklemini toplamda 26,193 katılımcıyı içermekte olup, bunların %55,71'i kadın (14,593) ve %44,28'i erkektir (11,600). Çalışmanın sonucu, psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet değişkeni

arasında istatistiksel olarak anlamsız bir etki büyüklüğü ortaya koymuştur. Bu, incelenen tezlerde kadın ve erkeklerin dayanıklılık seviyelerinin eşit olduğunu göstermiştir (Arı ve Çarkıt, 2020).

Araştırmaya katılan tüm örneklemin medeni durum değişkenine göre YPDÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Evli olan yetişkinlerin YPDÖ toplam puanları, bekar olanlara göre daha yüksektir. Bu sonuca göre, evli bireylerin psikolojik dayanıklılıkları bekar bireylere göre daha yüksektir. Araştırma verilerine paralel olarak (Ernas, 2017) yılında yaptığı araştırmada evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, bekar bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya karşıt olarak, medeni durum ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Bozkurt ve Levent, 2021; Sezgin, 2012; Yılmaz, 2017).

Araştırmaya katılan yetişkin bireylerin çalışma durumuna göre psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışan bireylerin YPDÖ toplam puanları, çalışmayan bireylerin YPDÖ toplam puanından daha yüksektir. Bu sonuca göre çalışan bireylerin psikolojik dayanıklılıkları çalışmayan bireylere göre daha yüksektir. Bektaş ve Özben'in (2015) yılında 485 kadın, 350 erkek evli bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını bazı sosyo demografik değişkenlerle incelediği araştırma sonucuna göre evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri çalışma durumuna göre farklılık göstermemiştir. Bektaş (2018) yılında evli bireylerle yaptığı araştırmada ise psikolojik sağlamlık düzeylerinin bireylerin bir işte çalışıp çalışmamalarına göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle tek başına bireylerin bir işte çalışma durumlarının değil, çalışma koşullarının ve bununla ilgili değişkenlerinde psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yetişkin bireylerin psikiyatrik psikolojik rahatsızlık durumu olup olmama durumuna göre YPDÖ toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre psikiyatrik/psikolojik rahatsızlığı olmayan bireylerin YPDÖ toplam puanları psikiyatrik/psikolojik rahatsızlığı olan bireylere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuca göre psikiyatrik/psikolojik rahatsızlığı olan bireylerin psikolojik dayanıklılıkları daha düşüktür. Araştırma bulgumuzu destekler nitelikte Shrivastava ve Desousa (2016) mental bozukluk geliştiren insanların dayanıklılık seviyelerinin daha düşük olduğunu, yüksek dayanıklılık seviyesinin mental hastalıkların gelişimini önleyebileceğini veya hastalığın şiddetini azaltabileceğini belirtmişlerdir.

Kekemeliği olan katılımcıların eğitim düzeyine göre psikolojik dayanıklılıklarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sonuçlara göre yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyinde katılımcıların psikolojik dayanıklılık toplam puanları, lise ve ilkökul-ortaokul eğitim düzeyinde olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki psikolojik dayanıklılığın eğitim düzeyine göre farklılaştığını ve eğitim düzeyi arttıkça, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de arttığını gösteren önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007; Campbell-Sills, Cohan ve Stein, 2006; Selçuklu, 2013). Karabulut ve Balcı (2017) tarafından yapılan

araştırmada ise, 290 kamu ortaöğretim okulunun yöneticilerinin psikolojik sağlık düzeyleri ile denetim odakları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, yöneticilerin psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü ve eğitim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına baktığımızda duygu düzenleme güçlüğü ile psikolojik dayanıklılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu ve duygu düzenleme güçlüğü arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeyinin de anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Ayrıca, kekemeliği olan ve olmayan grupta duygu düzenleme güçlüğü değişkeni bireylerin psikolojik dayanıklılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kekemelik tanı durumu psikolojik dayanıklılığa ilişkin varyansın yaklaşık %10'unu açıklarken, duygu düzenleme güçlüğü varyansın %46'sını açıklamaktadır. Yapılan analizden kekemelik tanı durumunun ve duygu düzenleme güçlüğü yetişkinlerde psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani, bireylerin duygu düzenleme becerileri ne kadar iyi ise, psikolojik dayanıklılıkları da o kadar yüksek olma eğilimindedir. Bu sonuçlar araştırmamızın teorik temellenmesi ve hipotezleriyle uyumludur. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Covid-19 döneminde üniversite öğrencileri üzerinde duygu düzenleme, psikolojik sağlık ve iyilik oluş üzerine yapılan başka bir çalışmada, yüksek düzeyde duygu düzensizliği olan katılımcıların aynı zamanda daha düşük düzeyde dayanıklılık bildirdiklerini ortaya koymuştur (Rufino, Babb and Johnson, 2022). Türkiye'de ergenler üzerinde yaşları 14-19 aralığında 752 öğrenci (426 kadın, 326 erkek) yapılan bir başka araştırmada ise, duygu düzenleme güçlüğü ve öz şefkatin, bilinçli farkındalık (mindfulness) ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide aracılık ettiğini bulmuşlardır. Bu araştırma öz-şefkatin ve duygu düzenleme güçlüğünün psikolojik dayanıklılığın önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda duygu düzenleme güçlüğü ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Aydin Sünbül ve Yerin Güneri, 2019). Yüksel ve ark.'nin (2021) yaptığı bir araştırmaya göre psikolojik sağlık ile kişilerarası duygu düzenleme alt boyutları arasındaki ilişkide sosyal modelleme ve sakinleştirme alt boyutlarının psikolojik sağlık ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Kişilerarası duygu düzenleme alt boyutlarından sadece sakinleştirme alt boyutunun psikolojik sağlamlığı yordadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında önemli bir tutarlılık göstermektedir.

Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerindeki farklılıkların nedenlerini anlamada, farklılıkları yorumlamada ve etkin müdahale oluşturmada duygu düzenlemenin psikolojik dayanıklılık üzerinde belirleyici olabildiği araştırma sonuçlarıyla ve yapılan diğer çalışmalarla desteklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarının alanda çalışan uzmanların terapötik müdahalelerinde daha bütüncül bir yaklaşım sağlamasında önemli bir adım olarak görünmektedir. Elde edilen bu sonuçların kekemelik deneyiminin şekillendirilmesinde ya da kontrol altına alınmasında ve kekemeliği olan bireylerin yaşam kalitesini artırmak için daha etkili terapötik yaklaşımların oluşturulması, bireysel ya da grup çalışmaları için bu

araştırmanın önemli bir kaynak oluşturacağı ve alan yazınına da önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Örneğin, amacı grup akıcılık programının kekeleyen ergenlerde psikolojik dayanıklılığı teşvik etme üzerindeki etkisini incelemek, dayanıklılık ve kekemeliğin genel etkisi arasındaki ilişkiyi araştırmak olan bir çalışma; grup müdahale programına katılımın, kekeleyen ergenlerde psikolojik dayanıklılığı artırabileceğini ve sonuç olarak kekemeliğin yaşamlarındaki olumsuz etkisini azaltabileceği araştırmalarla da desteklenmektedir (Craft ve Gregg, 2019). Bu çalışma, kekemelik tedavisi alanındaki yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve için önemli bir adımdır.

Araştırmanın sınırlılıklarına baktığımızda, veri toplama sürecinde devam eden Korona virüs (Covid-19) pandemisi sebebiyle verilerin çevrimiçi ortamda toplanması, kullanılan ölçeklerin öz bildirim dayalı olması önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu nedenle örnekleme oluşturan gönüllü katılımcıların, araştırma değişkenlerini ölçmek için belirlenen ölçeklerin tümüne doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Ayrıca evde uzun süre kalmanın kişilerin psikolojik dayanıklılığını ve duygu düzenleme düzeylerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda farklı değişkenleri de içine katan daha geniş bir örneklem grubuyla bu konuda yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın alanyazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bulguların nesnel gerçekliği yansıtması açısından gelecek çalışmaların, araştırmamızın kısıtlılıklarını göz önünde bulundurarak planlanması önerilmektedir. Buraya yorum/tartışma kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

Stuttering is an atypical interruption of speech fluency, commonly identified by frequent and long-lasting disruptions in the ordinary pattern. Such interruptions typically manifest in extended sounds, repetition of syllables or individual words, or blockages in the airflow (Guitar, 2013). It is important to note that this disorder can cause speaking-related apprehension, resulting in limitations in effective communication and social involvement, which can potentially impact educational and professional success. It is proposed that symptoms frequently commence during the early stages of development (American Psychiatric Association, 2013).

Individuals who stutter not only encounter difficulties in conveying their daily needs but also deal with emotional, cognitive, and behavioral challenges that arise from stuttering throughout the day. The management of stuttering experiences for adults is widely perceived as an extremely difficult psychosocial or behavioral task and is regarded as a persistent or chronic condition in life. Stuttering is frequently viewed as an erratic and changeable stressor since those who stutter are incapable of accurately forecasting when and how this strain will appear, especially since the relationship between the individual and their environment is constantly shifting (Plexico, Erath, Shores, & Burrus, 2019).

Psychological resilience plays an essential role in coping with stress and remaining unaffected by challenging circumstances (Lee et al., 2013). Furthermore, effective coping skills

appear to lead to greater resilience, which reinforces the connection between resilience and coping strategies. The capacity to perceive a negative circumstance in a positive manner, and to embrace affirmative emotions while confronting stress and hardship, is thought to be linked to psychological resilience (Bonanno, 2004; Connor and Davidson, 2003; Connor, 2006).

Resilience plays a crucial role in the coping process and can regulate the way individuals perceive their quality of life in the face of challenges or obstacles (Freud and Amir, 2020). Plexico et al. (2019) found that individuals who stutter and have low psychological resilience experience lower satisfaction with their lives. Psychological resilience serves as a protective factor for attaining greater life satisfaction and as a mediator in self-acceptance among individuals who stutter. Increased levels of psychological resilience among this group are linked to a greater sense of control over their lives, along with more beneficial social support networks and improved social functioning (Boyle, 2015). In a 2020 study by Freud and Amir, the relationship between the severity of stuttering symptoms, including overt stuttering and secondary behaviors, and levels of psychological resilience was examined in a sample of 30 individuals who stutter. The study did not identify any statistically significant relationship between the mentioned factors. However, a study conducted with a group of 200 adults who stutter unveiled a positive correlation between high resilience and good general health, high levels of self-efficacy, receiving social support, good social functioning, and vitality (Craig, Blumgart, and Tran, 2010). Humeniuk and Tarkowski (2019) found that individuals who stutter showed greater excitement in emotionally stimulating situations, lower emotional resilience, and decreased sense of self-control.

Upon reviewing the existing literature, limited research on psychological resilience in people who stutter is evident. Additionally, scarce studies have directly assessed the predictive connection between emotional regulation and psychological resilience. Understanding psychological resilience is considered crucial, especially in the prevention and treatment of prevalent mental and emotional conditions, including anxiety, depression, and stress responses (Connor and Zhang, 2006).

Research suggests that examining the impact of emotion regulation skills on psychological resilience could inspire effective management of stuttering experiences and enhance psychological resilience in individuals who stutter. This field of study has the potential to make significant contributions to the existing literature.

Method

The research involved a group of 222 individuals ranging between the ages of 18 to 74, who had an average age of 31.91 ± 8.41 . The group comprised of 135 females (60.8%) and 87 males (39.2%). Out of this group, 83 individuals fulfilled the criteria for stuttering diagnosis according to DSM-5, while 139 did not show any indication of stuttering. Participants with stuttering experiences were recruited through The Association of Stutterers (Kekemeler Derneği), individuals who volunteered to participate in the research, and through contacting institutions in select cities with speech-language therapists via convenience sampling methods. Data was collected through an online Google Forms questionnaire distributed via email and

online communication. The study utilized three measurement tools: a Personal Information Form, the Difficulty in Emotion Regulation Scale (DERS), and The Resilience Scale for Adults (RSA).

Results

The study findings indicated a significant statistical discrepancy in total scores of RSA (The Resilience Scale for Adults) between individuals with stuttering and those without [$t(220) = -4.81; p < 0.05$]. The RSA total score of adults with stuttering ($M = 114.01; SD = 19.61$) was lower compared to that of those without stuttering ($M = 126.10; SD = 17.16$). Consequently, it can be inferred that adults with stuttering display diminished psychological resilience in comparison to their non-stuttering counterparts.

Another research finding showed that, with respect to the gender variable, women ($M = 123.3; SD = 18.9$) obtained higher RSA total scores than men ($M = 118.8; SD = 18.8$). Yet, the analysis demonstrated that the difference in RSA total scores based on gender was not statistically significant [$t(220) = 1.70; p > 0.05$].

There was a statistically significant difference in RSA total scores among all study participants based on marital status [$t(220) = 2.93; p < 0.05$]. Married adults ($M = 125.6; SD = 16.9$) had higher RSA total scores than single adults ($M = 118.2; SD = 20.0$). This implies that married individuals possess greater psychological resilience than their single counterparts.

There was a statistically significant difference in RSA total scores based on the employment status of adult participants [$t(220) = 2.76; p < 0.05$]. Working individuals (mean = 124.1; $SD = 17.4$) scored higher on RSA total than non-employed individuals (mean = 116.9, $SD = 20.8$), indicating higher psychological resilience among employed individuals.

Another study found a significant difference in RSA total scores based on whether adult participants had psychiatric or psychological disorders [$t(220) = -5.27; p < 0.05$]. Specifically, individuals without psychiatric or psychological disorders ($M = 124.4; SD = 17.3$) had higher RSA total scores than those with such disorders ($M = 105.2; SD = 20.0$). As a result, individuals suffering from psychiatric or psychological disorders have demonstrated decreased psychological resilience.

The RSA total scores of participants who stutter displayed a statistically significant disparity depending on their educational attainment levels ($F(3,79) = 2.85; p < 0.05$). The examination determined variations among individuals with primary/middle school education versus those who possess associate's/bachelor's degrees (I-J Tamhane's T2: $-17.66-p: .027-.05$), and among individuals with primary/middle school education versus those with master's/doctoral degrees (I-J Tamhane's T2: $-24.35-p: .007-.05$). Individuals with elementary and middle school education demonstrated lower total scores on the RSA in comparison to those who held associate's/bachelor's and master's/doctoral degrees.

The Stepwise Multiple Linear Regression Analysis aimed to ascertain how stuttering diagnosis and the Difficulty in Emotion Regulation Scale (DERS) predict psychological resilience in adult participants. The first variable included in the analysis was the Stuttering Diagnosis Score ($R = .309, R^2 = .095, F(1,221) = 23.168, p < .001$), which by itself accounted for

approximately 10% of the variance. In the second phase, the analysis incorporated the total score of the Difficulty in Emotion Regulation Scale (DERS) ($R = .679$, $R^2 = .456$, $F(1,219) = 148.455$, $p < .001$), which accounted for approximately 46% of the dependent variable's variance. This indicates that "Difficulty in Emotion Regulation" is a crucial predictor of an individual's psychological resilience.

In summary, the study indicates that stuttering diagnosis and emotional regulation difficulties are significant predictors of psychological resilience in adults. Put differently, individuals who are adept at regulating their emotions tend to exhibit higher levels of psychological resilience. These findings highlight the considerable influence of emotional regulation on psychological resilience and align with the study's theoretical framework and hypotheses.

Discussion and Conclusion

The study's main objective was to examine whether there is a statistically significant difference in the total scores of the Resilience Scale for Adults (RSA) between adults with and without stuttering. The results show that individuals who stutter have lower psychological resilience than those without, as demonstrated by the significant difference in scores. The existing literature offers no contradictory findings to this research in the adult population. Freud and Amir (2020) investigated the correlation between the overt and covert aspects of the stuttering experience and resilience in their research. It was observed that individuals with high resilience had a greater ability to manage the challenges posed by stuttering, resulting in a more favorable quality of life when compared to those with low resilience. These findings reinforce one another.

When analyzing if a significant difference in psychological resilience scores exists based on gender amongst adults, the research found no significant variance in resilience scores between male and female participants. This research aligns with multiple studies that indicate no gender-based differences in psychological resilience (Bozkurt and Levent, 2021; Uçar, 2020; Sarıkaya, 2019; Bektaş, 2018; Yağmur and Türkmen, 2017; Karataş, 2016). In 2020, Arı and Çarkıt conducted a meta-analysis that aimed to explore gender-based differences in psychological resilience levels. Their analysis found that the resilience levels of both genders were equal in the examined theses.

The study found a statistically significant difference in RSA total scores based on marital status. Married individuals had higher scores than their single counterparts. These results align with previous research by Ernas (2017), which also reported higher levels of psychological resilience in married individuals. However, there is a discrepancy in the literature with studies, including those conducted by Bozkurt and Levent (2021), Sezgin (2012), and Yilmazer (2017), indicating that no significant correlation exists between marital status and psychological resilience.

Additionally, the study found a significant difference in the psychological resilience of individuals who stutter based on their level of education. Those who held a master's degree or higher had higher overall scores for psychological resilience compared to individuals with a

high school or elementary education. This finding aligns with prior research suggesting a link between educational attainment and psychological resilience. Individuals with higher education levels exhibit higher resilience levels (Bonanno et al., 2007; Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006; Selçuklu, 2013). However, Karabulut and Balci's (2017) study of the relationship between psychological resilience levels of school administrators and gender, school type, education level, and seniority found no significant differences in resilience levels based on gender and school type. Additionally, no significant differences were found based on education level, except for seniority.

The study found a significant, negative correlation between challenges regarding emotional regulation and levels of psychological resilience. As the former increased, the latter decreased. Moreover, issues with emotional regulation were a noteworthy predictor of psychological resilience in both groups, those affected by stuttering and those who were not. The analysis revealed that stuttering diagnosis accounted for roughly 9.1% of the variation in psychological resilience, whereas difficulty in emotion regulation explained roughly 45.6% of the variation. These findings indicate that stuttering diagnosis and difficulty in emotion regulation are significant predictors of psychological resilience in adults, with a strong negative association found between difficulty in emotion regulation and psychological resilience. These conclusions align with those of previous studies. These findings indicate that stuttering diagnosis and difficulty in emotion regulation are significant predictors of psychological resilience in adults, with a strong negative association found between difficulty in emotion regulation and psychological resilience.

These collective findings suggest that emotional regulation is paramount in comprehending individual differences in levels of psychological resilience. Interpreting and understanding these differences can assist in developing effective interventions. This study's outcomes may significantly contribute to therapeutic interventions, particularly in the context of stuttering. This study represents a significant advancement in the advancement of stuttering therapy techniques. It underscores the relevance of stuttering treatment in the speech therapy arena.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2018). Psikolojik Sağlık Programının Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeyine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul, Maltepe Üniversitesi.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5) (5. Baskı). (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arı, F. A., & Çarkıt, E. (2020). Investigation of resilience in terms of gender: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 4(Special Issue), 34-52.
- Aydin Sünbül, Z. and Yerin Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337–342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bektaş, M. (2018). Evli bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin yordanması. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bektaş M, Özben Ş (2016). Evli Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 215- 240.
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tellis, G. M., Gabel, M. G. (2001) Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter, *J. Fluency Disord.*, 26, 161-178.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno GA, Galea S, Bucciarelli A, Vlahov D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 671–82.
- Boyle, M. (2015). Relationships Between Psychosocial Factors and Quality of Life for Adults Who Stutter, 24, 1-12.
- Bozkurt, D. & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (44), 7968-8000. DOI: 10.26466/opus.937692
- Campbell-Sills L, Cohan SL, Stein MB. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585–99.

- Connor, K. M., & Zhang, W. (2006). Recent advances in the understanding and treatment of anxiety disorders. Resilience: Determinants, measurement, and treatment responsiveness. *CNS Spectrums*, 11, 5–12.
- Connor, K. M. ve Davidson, J. R. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Connor, K. M. (2006). Assessment of resilience in the aftermath of trauma. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 67(2), 46–49.
- Conture, E. G., Walden, T. A., Arnold, H. S., Graham, C. G., Hartfield, K. N., and Karrass, J. (2006). A communication-emotional model of stuttering, içinde A. Bernstein Ratner, J. Tetnowski (Ed.), *Current Issues in Stuttering Research and Practice*. New York: Psychology Press.
- Craft, C. L., & Gregg, B. A. (2019). Bouncing back: The role of resilience in therapy for school-aged children who stutter. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 4(3), 146–162. <https://doi.org/10.21849/cacd.2019.00122>
- Craig, A., Blumgart, E., and Tran, Y. (2010). Resilience and Stuttering: Factors That Protect People From the Adversity of Chronic Stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 54.
- Doğan, T., ve Yavuz, K. E. (2020). Yetişkinlerde Psikolojik Sağlık, Olumlu Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 12(1), 312-330. DOI: 10.18863/pgy.750839
- Ernas, Ş. (2017). Özerklik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/630100>
- Freud, D. ve Amir, O. (2020). Resilience in people who stutter: Association with covert and overt characteristics of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 64(2020). DOI: 10.1016/j.jfludis.2020.105761
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assesment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Guitar, B. (2013). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Baltimore: Lippincott Williams and Wilkins.
- Humeniuk, E. ve Tarkowski, Z. (2019). Characteristics of emotion regulation among adults with chronic stuttering, 19 (3), 315–319. DOI: 10.15557/PiPK.2019.0033

- Karabulut, N. ve Balcı, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/27304/287430>
- Kararımak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Research*, 179, 350-356. DOI:10.1016/j.psychres.2009.09.012
- Karataş, R. (2016). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karrass, J., Walden, T. A., Conture, E. G., Graham, C. G., Arnold, H. S., Hartfield, K. N., & Schwenk, K. A. (2006). Relation of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 39, 402-423.
- Kayhan Aktürk, Ş., & Ünsal, E. (2019). Okul Çağı Döneminde Kekemeliği Olan ve Olmayan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması: Ön Bulgular. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)*, 2(2).
- Lee, J. H., Nam, S. K., Kim, A., Kim, B., Lee, M. Y., and Lee, S. M. (2013). Resilience: A meta-analytic approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 269–279.
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., and Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190–1197. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.05.008>
- Mouatsou, C., Koutra, K. (2021). Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: The mediating role of self-esteem. *Curr Psychol*, 42, 734–747. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>
- Plexico, L. W., Erath, S., Shores, H., & Burrus, E. (2019). Self-acceptance, resilience, coping and satisfaction of life in people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 59, 52-63. DOI:10.1016/j.jfludis.2018.10.004
- Rufino, K. A., Babb, S. J., & Johnson, R. M. (2022). Moderating effects of emotion regulation difficulties and resilience on students' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 397–413. <https://doi.org/10.1177/14779714221099609>
- Rugancı, R. N., and Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455. DOI: 10.1002/jclp.20665

- Sarıkaya, B. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Ebeveynleşme Yaşantıları ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan
- Schwartz, F. M. (1990). Akıcı Konuşma, İnceer, B (Çev.), Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1-2, 77-80.
- Selçuklu, A. E. (2013). Örgütsel Bağlılığın Bir Yordayıcısı Olarak Kurum Kültürü ve Psikolojik Dayanıklılık: Okulöncesi Öğretmenleri Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 489-159.
- Shrivastava, A. and Desousa, A. (2016). Resilience: A psychobiological construct for psychiatric disorders. Indian Journal of Psychiatry, 58(1), 38-43. DOI: 10.4103/0019-5545.174365
- Silverman, F.H. (2003). The Essentials on Speech, Language and Hearing Disorders, Atomic Dog Publishers.
- Uçar, Z. M. (2020). Ergenlik Dönemi Bireylerinin Kişilik Özellikleri İle Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yağmur, T., ve Türkmen, S. N. (2017). Ruhsal Hastalığı Olan Hastalara Bakım Veren Aile Üyelerinde Algılanan Stres ve Psikolojik Dayanıklılık. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 4(1), 542-548.
- Yılmaz, F. (2017). Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/378234>
- Yüksel, M., Saruhan, V. ve Keçeci, B. (2021). Psikolojik Sağlamlığın Duygusal Zeka ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 53, 141-156.

The Language Learning Strategies of Turkish EFL Students and Their Impact on Success

Özlem YALÇIN ÇOLAKOĞLU

PhD-Instructor, Bahcesehir University, yalcino88@gmail.com,

ORCID-ID: 0000-0002-9492-5383

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

20.06.2023

20.08.2023

28.12.2023

ABSTRACT

The present study was designed to measure the impact of language learning strategies (LLS) on students' language learning processing. LLS are conscious learning processes selected by learners and have been shown to increase language proficiency when used effectively. Extensive studies have been conducted to understand the preferred strategies by learners of different languages. The study focuses on English Language Teaching (ELT) students studying at a Turkish university. The Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire was used to assess language learning strategies. The questionnaire included six strategy categories: memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social strategies. The research questions explored the frequency of LLS usage among ELT students, the relationship between strategies and the academic year of study, and the relationship between strategies and success in English language courses. The participants were 82 students, and the data was collected through online questionnaires, followed by think aloud protocol sessions with 30 randomly selected students. The collected data were analyzed using frequency analysis through a Chi square test and correlational analysis. The results indicated that cognitive strategies were the most frequently used strategy by the ELT students, followed by metacognitive and social strategies. The findings will be discussed in detail.

Keywords: Language learning strategies, the strategy inventory for language learning, think aloud protocol

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Başarıya Etkileri

ÖZ

Bu çalışma, dil öğrenme stratejilerinin (DÖS) öğrencilerin dil öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini ölçmek için tasarlanmıştır. DÖS, öğrenciler tarafından seçilen bilinçli öğrenme süreçleridir ve etkili bir şekilde kullanıldığında dil yeterliliğini arttırdığı gösterilmiştir. Farklı dilleri öğrenenler tarafından tercih edilen stratejileri anlamak için kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Farklı dilleri öğrenen öğrencilerin kullanmayı tercih ettikleri stratejileri anlamak için kapsamlı araştırmalar yapılmıştır. Bu Çalışma, bir Türk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin kullandığı Dil öğrenme stratejilerini değerlendirmek için Dil Öğrenme Strateji Envanteri (DÖSE) anketi kullanılmıştır. Anket altı strateji kategorisi içermektedir: bunlar; bellek, bilişsel, telafi, üstbilis, duyuşsal ve sosyal stratejilerdir. Araştırma soruları, İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin DÖS kullanım sıklığı, tercih edilen stratejiler ile eğitimin akademik yılı arasındaki ilişki ve İngilizce dil derslerinde tercih edilen stratejiler ve başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ankete 82 öğrenci katılmıştır ve sonuçları çevrimiçi olarak toplanmıştır. Rastgele seçilen 30 öğrenci ile sesli düşünme protokolü oturumları yapılmıştır. Toplanan veriler, Ki-kare testi ve korelasyonel analiz yoluyla frekans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, bilişsel stratejilerin İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından en sık kullanılan strateji olduğunu, ardından üstbilis ve sosyal stratejilerin geldiğini göstermiştir. Bulgular ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenimi için strateji envanteri, sesli düşünme protokolü

1. INTRODUCTION

Language learning strategies (LLS) are regarded as important factors affecting students' longitudinal process of language learning. They are defined as "learning processes which are consciously selected by the learner" (Cohen, p.4, 1999) and affirmed to have an impact on increasing language proficiency when used effectively (Rubin et al., 2007). They are techniques, methods, or approaches that students employ to both acquire and enhance their language skills.

Over the past few decades, extensive research endeavours have been undertaken to explore LLS (Alhaysony, 2017; Bialystok, 1981; Chamot et al., 1987; Charoento, 2017; Huang & van Naerssen, 1987; Kim, 1991; McGroarty, 1987; Oxford, 1986; Platsidou & Kantaridou, 2014; Wu, 2008) yielding profound insights into the favoured strategies among learners of diverse languages such as French learners (Bialystock, 1981), Russian learners (Chamot et al., 1987) and Chinese learners (Huang & van Naerssen, 1987). It has been shown that students from different countries use different language learning strategies and prioritize them differently (Oxford & Burry-Stock, 1995).

Some of these studies (e.g. Chamot, O'Malley, Kupper, & Impink-Hernandez, 1987) divided strategies based on the four language skills: listening, speaking, reading and writing whereas; others (Poltzer & McGroarty, 1985) categorized strategies into three groups of behaviours: classroom behaviours, individual study behaviours, and interactions outside of class. The reason for choosing the SILL is that the items in the six strategy categories provide a clear description of what learners do while learning a foreign language based on a 5 point Likert scale ranging from 5-always to 1- never or almost never. Another reason for preferring Oxford's six strategy categorizations over other ones is because of their practicality in terms of task applications, to investigate whether students really use the strategies they claim to use in the SILL. The six groups of strategies that will be used in this study were organized by Oxford (1989) in the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) as follows:

1. *Memory strategies* (e.g. grouping, rhyming) 9 items
2. *Cognitive strategies* (e.g. analyzing, summarizing) 14 items

3. *Compensation strategies* (e.g. guessing meaning from the context) 6 items
4. *Metacognitive strategies* (e.g. planning for tasks, monitoring errors) 9 items
5. *Affective (emotional, motivation-related) strategies* (e.g. self-encouragement) 6 items
6. *Social strategies* (e.g. asking questions, becoming culturally aware) 6 items

Although there are a large number of studies examining the LLSs of students all around the world, only a few of them investigated the relationship between the use of LLSs and other variables such as students' grades (Kurt & Atay, 2006) and language proficiency (Ghavamnia, Kassaian, & Dabaghi, 2011). Studying the LLSs used by students in different grades will provide evidence for the belief that more experienced language learners (who have studied a language for a longer period) use more strategies than less experienced language learners (Oxford & Nyikos, 1989). Counter evidence for this hypothesis has been found through some studies (Lee, 2003; Kurt & Atay, 2006) showing that language learners in higher grades do not always use more strategies than lower grade learners. Since most of the past studies rely on data gathered through questionnaires about students' beliefs about their use of strategies, it is questionable whether students' beliefs and perceptions match their use of strategies in real-life activities. As a result, another important dimension that needs to be explored about LLSs is, whether students apply the strategies which they claim to use in the questionnaires given to them, through the application of strategy assessing tasks.

A general finding of the examination of LLS has shown that the appropriate use of strategies leads to greater achievement in language skills and proficiency (Oxford & Crookall, 1989). Gaining information about different factors (e.g. first language (L1), gender and grade) affecting students' LLS choice, will enhance students' learning by providing implications for course planning and teaching. Strategy assessment can raise students' awareness of how to learn a language faster and easier. Furthermore, self-directed autonomous learning by empowering students through strategy-based instruction can be enhanced if a relationship between students' educational success and their use of strategies can be revealed. As a result, it seems highly important that language teachers become aware of their student's language learning strategy use and its impact on success in language learning.

1.1. Purpose

The conducted study aimed to provide insights into the language learning strategies employed by students who were enrolled in the English Language Teaching programs at a foundation University in Istanbul, Turkey. To achieve this goal, one of the frequently utilized strategy assessment tools globally, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL, Oxford, 1986-1990), was employed. Specifically, Version 7.0, designed for individuals learning English as a second language, was chosen as the strategy evaluation instrument. One major advantage of this questionnaire was that it provided immediate feedback to the learner, allowing them to discover a significant amount about their use of strategies. On the other hand, a limitation of this instrument was that it didn't describe the language learning strategies a student used during a specific language task, when compared to think aloud protocols. Moreover, SILL was accepted as the most frequently used language learning strategy questionnaire that has been tested for reliability and validity in multiple ways. Moreover, in addition to answering the following research questions, the second part of the study aimed to investigate the reliability of the students' answers to the questionnaire. The hypothesis suggested that students did not employ the strategies they claimed to utilize in the SILL.

Research questions:

1. Which language learning strategies are more frequently used by ELT students at a University in Turkey?
2. Is there any significant relationship between language learning strategies and the students' academic year of study?
3. Is there any significant relationship between language learning strategies used by the students and their success in English language courses?

2. METHOD

2.1. Participants

The participants in this study were 82 randomly selected students from four academic years of an English language teaching department of a foundation university in Istanbul, Turkey. The students' ages range from 19 to 24 including both males and females. Out of these

participants, 30 students were randomly selected for the second part of the study, the follow up, which is discussed in the procedures section. The researcher concurrently held a position as an assistant in the English Language Teaching program and meanwhile was pursuing her PhD as part of this study in one of her courses.

2.2. Instrumentation

An online version of the questionnaire known as Strategy Inventory for Language Learning (SILL) version 7.0 (Oxford, 1986-1990) was used for data collection. The questionnaire starts with background information about the participants and then moves on to six parts, each one dealing with one of the six strategy types. Answers to the questions were scored on a 5 point Likert scale including the following statements:

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost true of me

2.3. Procedures

After the first data collection part was completed through the online questionnaire, further data collection for the follow up of the study was conducted through think aloud technique which is used in various fields, including education and psychology, where individuals verbalize their thoughts as they perform a task or solve a problem. It involves vocalizing one's internal thought processes, providing insights into how a person approaches a task, makes decisions, and addresses challenges. In language learning research, think aloud protocols are often used to gain a deeper understanding of the strategies learners use while completing language-related tasks. By vocalizing their thoughts as they engage with the task, participants reveal the thought patterns, decision-making processes, and problem-solving strategies they employ. This technique helps researchers uncover the cognitive aspects of a task and gain insights into learners' metacognitive processes, ultimately shedding light on their language learning strategies and problem-solving abilities.

Sessions were conducted with 30 students selected at random. Each of these students was tasked with completing assignments (refer to Appendix 1) designed to evaluate five out of the six language learning strategies categorized by Oxford. One of the strategies which is known as “affective strategy” was not included in this part because of its assessment difficulty through think aloud tasks. The think aloud sessions were conducted individually and the students were audio-taped with their approval. The researcher met the students individually in her office and the sessions took around 15 -20 minutes. To prevent any misunderstandings and foster a more comfortable environment, students were prompted to verbalize their thoughts in Turkish, their native language.

Data about students’ content course grades were obtained through their transcripts with the students' and faculty’s consent.

2.4. Data Analysis

The data from the online questionnaire was transferred into the SPSS program for statistical analysis. The first research question required a frequency analysis through a Chi square test whereas; the second and third research questions required correlational analysis. The 50 items of the questionnaire were grouped under the six strategies. Furthermore, the student’s grades in four English language courses known as “Oral Communication I & II” and “Composition I & II” were entered into SPSS and classified as *speaking* and *writing* variables.

3. RESULTS

A chi square analysis was conducted to answer the first research question related to the strategy preferences of ELT students who answered the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire developed by Rebecca Oxford (1986-1990). The frequency count in Table 1 shows that *cognitive strategies* (mean = 51,52) are more frequently used by ELT students than the other five strategies.

Table 1. Descriptive Statistics of strategy variables

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Memory	82	31,1829	6,48289	15,00	45,00
Cognitive	82	51,5244	9,28323	21,00	69,00
Compensation	82	22,6098	4,37376	11,00	30,00
Metacognitive	82	35,6829	6,52418	16,00	45,00
Affective	82	17,8171	5,21661	8,00	30,00
Social	82	22,3293	4,89155	9,00	30,00

However, table 2 indicates that the frequency of the cognitive strategy is not statistically significant ($p=.707 > 0,05$) and the observed chi square value ($\chi^2=25,336$) is lower than the critical value ($\chi^2=43,773$) at $df=30$. It can be seen that the statistical significance was found in compensation ($p=.013$; $\chi^2= 33,854$) and affective ($p=.026$; $\chi^2=32,634$) strategies which reveal higher observed chi square values than expected.

Table 2. Chi square analysis

	Memory	Cognitive	Compensation	Metacognitive	Affective	Social
Chi Square	30,805	25,366	33,854	26,268	32,634	29,707
Df	24	30	18	22	19	19
Asymp. Sig.	,159	,707	,013	,240	,026	,056

In order to answer the second research question, whether there is a significant relationship between language learning strategies and the students' academic year, a Spearman's rank correlation was conducted. Table 3 indicates that all strategies, except the affective strategy, show weak positive correlations with the academic year. However, none of the strategies reveals strong correlations which leads to the result that there is no statistically significant ($p > 0.05$) relationship between the language learning strategies and the students' academic year.

Table 3. Correlations between academic year and the six strategies

	Academic Year
Academic Year	1
N	82
Memory	,187 ,093
Cognitive	,059 ,601
Compensation	,215 ,052
Metacognitive	,064 ,568
Affective	-,006 ,955
Social	,184 ,098

The final research question investigated the relationship between language learning strategies used by the students and their success in English language courses which are identified as four courses divided into speaking and writing variables. The correlation analysis for this research question (see Table 4) reveals that there is a weak positive ($r = .285$; $p = .011$) correlation between students' success in writing and the metacognitive strategy at a highly significant level. When we look at the correlation between speaking and the strategies, we see that three strategies show weak positive correlations with the speaking variable. These strategies are; cognitive ($r = .325$; $p = .003$), metacognitive ($r = .321$; $p = .004$) and social ($r = .268$; $p = .017$) strategies.

Table 4. Correlations between strategies and skill variables

	Memory	Cognitive	Compensation	Metacognitive	Affective	Social	Speaking	Writing
Memory	1							
Cognitive	,761 ,000	1						
Compensation	,634 ,000	,639 ,000	1					
Metacognitive	,681 ,000	,847 ,000	,594 ,000	1				
Affective	,525 ,000	,517 ,000	,483 ,000	,443 ,000	1			
Social	,585 ,000	,743 ,000	,503 ,000	,634 ,000	,522 ,000	1		
Speaking	,181 ,110	,325 ,003	,209 ,064	,321 ,004	,047 ,682	,268 ,017	1	
Writing	,019 ,870	,203 ,075	,057 ,623	,285 ,011	,048 ,679	,089 ,437	,554 ,000	1

3.1. Follow up results

The second part of the study involved think aloud sessions with 30 randomly selected students who carried out five tasks related to the five strategies: memory, cognitive, compensation, metacognitive and social. Students were asked to think aloud in Turkish which is their mother tongue to prevent any misunderstandings and to create a more comfortable environment.

The results of this part show that students do not always use the strategies which they have claimed to use based on the SILL outcomes. According to the audio-taped sessions, 14 students used a memory strategy for the first task. The rest of the students (16) preferred to guess the right answer by choosing the one that did not sound familiar to them. One participant said “Hmm bütün 3 kelimeler 3 harfli sadece biri 4 harfli o yüzden bence 4 harfli olan yanlış halbuki kelimeler çok benziyor ama ben yine de 4 harfli kelimeyi seçtim. (Hmm all the 3 words are 3 letters but only one has 4 letters that’s why I choose the 4 letter word although the words look very similar)”. The second task required the usage of a cognitive strategy and it was observed that 18 students made use of it by analyzing and summarizing the text involved in the task. The highest use (25) of the strategy was during the third task in which students tried to find the meaning of a word by guessing it from the context. Another

participant said “Şu an hiçbir fikrim yok sadece atıyorum. Cümlede kadınların şapkalarına tüy yazıyor sanırım o kelimenin adı “kuş” olsa gerek (I have no idea right now, I’m just guessing. In the sentence it talks about feathers on women’s hats, I think the name of the word must be a “bird”)”. This behaviour is defined as a compensation strategy. The fourth task required metacognitive strategies to be solved and it was observed that 17 students solved the jigsaw reading task by organizing the pieces according to their places in the text. The rest of the students did not plan for the task instead they read the pieces in mixed order and tried to find the topic of the text. The final task tested the student’s social strategies by providing them with a scenario and asking what they would do in that case. 20 students solved the task by preferring a social strategy “Sokakta bir kaç kişiye sorarım veya bir taksiciye sorarım” (I would ask a few people on the street or I would ask a taxi driver) whereas 10 students seemed to feel more comfortable using technology devices instead of asking questions to foreigners.

4. DISCUSSION

The present study aimed to find out the language learning strategy used among Turkish ELT students studying at a foundation university in Istanbul. The students’ academic year of study and their English language course grades were taken into consideration to find a relationship between these variables and the strategy used. Findings of the study have shown that cognitive strategy was found to be the most preferred strategy due to its highest mean though it did not come out to be statistically significant. The result is in line with Chamot, A. et al. (1987) as the most preferred strategies were cognitive and metacognitive. In fact, the follow up of the study does support this finding because only 18 out of 30 students made use of it during the cognitive task. A possible explanation for the high mean could be related to the 14 items that are under the category of cognitive strategy, which is the largest group among the six strategies.

Although Oxford and Nyikos (1989) claimed that years of studying a language have a significant effect on strategy use, the second research question could not provide evidence for this argument since the academic year did not reveal a high correlation with any of the strategies. As a result, it is not possible to say that more experienced learners use more strategies than less experienced learners (Kurt, G. & Atay, D., 2006). Moreover, the correlation

analysis between strategies and reading and writing skills also did not provide strong evidence for high correlations instead it only showed that some of the strategies may have a little impact on students' speaking abilities (Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper L. and Impink-Hernandez., M., 1987). In light of the facts, it is questionable whether strategy-based instruction does affect learners' language learning success.

The follow up of the study revealed interesting results in the students' strategy use during think aloud tasks. It was observed that compensation strategy was the most frequently applied strategy by the students (n=25), opposite to what was found in the analysis of the SILL which revealed cognitive strategy to be the most frequently used strategy although, statistically not significant. Chi square analysis results also showed that the compensation strategy was preferred a lot and found to be statistically significant ($p = 0.13$) which is supported by the think aloud task results.

All in all, the study has shown that strategy use is not that much effective as discussed in the literature review. Students are not always aware of the strategies they are using therefore; the SILL alone is not a good data collection source that provides reliable evidence. Self-report data collected through interviews, diaries and think aloud protocols are more comprehensive and efficient in exploring how and when learners apply strategies. Finally, it should be investigated whether strategy instruction and training should constitute an essential component of ELT programs or not and if strategy training leads to success in language learning.

5. CONCLUSION AND LIMITATIONS

One of the limitations of the study is the uneven number of students studying in different academic years. A larger sample size and an equal number among the groups under investigation may provide more significant statistical outcomes.

Futhermore, one potential approach could involve conducting a study with preparatory students who are not familiar with language learning strategies and comparing their outcomes. Unfortunately, due to university policy limitations, the researcher was unable to engage with students who lacked familiarity with these strategies. While the initial intention

was to include both groups for a comparative analysis, the study will focus on the group that has a prior understanding of the strategies.

Another issue that needs to be addressed is that only two language skills, writing and speaking, were considered when compared to the strategies. However, the use of a proficiency exam covering all English language learning skills would be a more efficient source to correlate with the strategies. Though, at the time the study was conducted, it was not possible to give out an exam to all four groups of students.

Lastly, because of time constraints students were not given the chance to practice the think aloud method. Instead, an example was provided once which may have caused difficulties to work the tasks out.

To conclude, it is not accurate whether the use of strategies does have an impact on a learner's success or not. Although this study has proven that there is no significant relationship among strategies, academic year and language learning course grades, it is difficult to answer the outcome without investigating other important factors. The students' prior education and their teachers' success in teaching the strategies to them might have been two important variables affecting the results.

Further studies investigating other variables in relation to strategies as mentioned above are necessary to enhance the scope of sources that play important roles in strategy teaching and training. In addition to that, questionnaires alone should not be prior sources anymore instead; they should be supported with extra data collection to be more reliable.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to thank distinguished Prof. Hossein Farhady for his guidance in this study.

REFERENCES

- Alhaysony, M. (2017). Language learning strategies use by Saudi EFL students: The effect of duration of English language study and gender. *Theory & Practice in Language Studies*, 7(1).
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65, 24-35
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper L. and Impink-Hernandez., M. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: first-year report*. InterAmerica Research Associates, Rosslyn, VA.
- Charoento, M. (2017). Individual learner differences and language learning. *Contemporary Educational Research Journal*, 7(2), 57-72.
- Cohen, A. D. (1999). *Strategies in learning and using a second language*. p.4. London: Longman.
- Ghavamnia, M., Kassaian, and Z., Dabaghi, A. (2011) The relationship between language learning strategies, language learning beliefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No.5, pp.1156-1161.
- Huang, X.-H and Van Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics* 8, 287-307.
- Kim, J.-D. (1991). A comparison of learning strategies of college students enrolled in beginning and advanced English as a second language. Unpublished doctoral dissertation, Loma Linda University, Loma Linda, CA.
- Kurt, G. & Atay, D. (2006). Language learning strategies used by Turkish 6th and 8th graders. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 123-137.
- Lee, K. O. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *Asian EFL Journal*, 1-36.
- McGroarty, M. (1987). Patterns of persistent second language learners: elementary Spanish. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, FL.

- Oxford, R. L. (1986). Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning. ARI Technical Report 728. Alexandria, VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Science.
- Oxford, R. L. (1989). Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 404-419.
- Oxford, R. L. & Nykios, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73,292-300.
- Oxford, R.L. & Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Platsidou, M., & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5(3), 253-260.
- Politzer, R., & McGroarty, M., (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-124.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D.Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp.141-160). Oxford, England: Oxford University Press.
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10(4), 75-95.

Appendix 1:

Tasks measuring the language learning strategies:

Strategy 1: Memory

Instruction:

One of these words does not belong with the other three. Find the odd word out. How do you solve this problem? Think aloud.

pat

spot

dot

cot

Strategy 2: Cognitive

Instruction:

Read the text below and circle the right answer for the following question (While answering think aloud):

Reading text:

While playing computer games is sometimes seen as a solitary pursuit, a study at Brigham Young University shows that it actually enhances social connections. Studying the effect of multiplayer online games on marriages, researchers found that in the 76% of the cases where the couple played together, games actually aided the relationship. In other words, couples that gamed together stayed together. Games may have other effects on us too. The famous psychologist, Philip Zimbardo, recently spoke out on the subject. In his 1971 Stanford Prison Experiment, in which volunteers were randomly assigned the roles of prisoner or guard, he showed that human behaviour is heavily influenced by environmental and social pressures. More recently, Zimbardo even suggested that exposing children to morally ambiguous situations in games could be useful in helping them develop their own moral compass. One possibility is to explore virtual worlds through computer games that could enable people to experience and understand concepts that they would otherwise find difficult to imagine. Games about society, populated by real people and open to all, could help test how different cultural backgrounds could be brought together in peace.

It is stated in the passage that computer games ----.

- a) enhance the feeling of loneliness if they involve more than one player all the time
- b) provide opportunities for people to meet unaccustomed ideas and worlds
- c) lead to role conflicts among those who come from different cultural backgrounds
- d) contributes little to strengthening the relationships of married couples
- e) may include harmful features that trigger aggressive behavior among children

Strategy 3: Compensation

Instruction:

Explain the meaning of the underlined words. Meanwhile, think aloud:

1. You can trust the salesmen at that store because they always conduct business in an aboveboard manner.
2. The lovely egret is in danger of extinction because clothing manufacturers use their long, beautiful tail feathers to make ladies' hats.

Strategy 4: Metacognitive

Instruction: (Jigsaw reading)

Below you will find parts of a reading text in a mixed order. Read the parts and find out the topic of the text. (Text will be cut into pieces and given to students)

- 3a** It is often said that play is just for fun, but "just" for fun should not mean that play is unimportant. That would be an error. The fun of play is based on children's creativity, which is a key part of life: creative play and fun are as necessary as food and air.
- 3b** We live in an adult world. It is set up to suit people who are big and strong and rich. However, children are small and weak and poor. For them, this world can be a boring place. They want to do many things, but often they cannot! That is why the creativity of play is important to this group. Through play, boys and girls can make their own world. They can have houses, cars, animals and forts that are the right size for them. They can go to far-off lands. They can do all they want!
- 3c** As a result, the best toys are simple; they should not have a lot of detail. In fact, children prefer toys that they can use as they please. Often the best play-things are also the least expensive ones! Those that cost a lot may be so exact that they do not offer what children need. A battery-powered car may make a very realistic sound, but only one. A talking doll may seem impressive but if it only says a few words like "Mamma", it will soon become boring. It would be cheaper and better for such items to be silent. Their young owners will give them sounds, and each sound will be new!
- 3d** We can trust children to use their toys in a creative way. They use imagination to invent good ideas that grown-ups can no longer see. Play is magic. It can make a sad world full of joy. This is why children have to play. The only job of adults is not to interfere!

Strategy 5: Social

Instruction:

Imagine you have just started to learn English and you went to London. You want to visit the Big Ben but you don't know how to get there. What would you do?

Sosyal Zihniyet Kuramı

Zeynep PEKİN

Dr. Öğretim Görevlisi, Yeditepe Üniversitesi, zeyneppek3@gmail.com,

ORC-ID: 0000-0002-9976-1218

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

16.12.2023

25.12.2023

28.12.2023

ÖZ

Sosyal Zihniyet Kuramı, kişilerin sosyal ilişkilerinde verdikleri tepkilerin evrimsel temellerine vurguda bulunarak yavruya bakım verme, sosyal statü için rekabet etme, birlik olma gibi biyososyal güdüler doğrultusunda insanların beyinlerinde belli zihinsel sistemlerin (sosyal zihniyetler) geliştiğini, bu sosyal zihniyetlerin bakım alan, bakım veren, iş birlikçi ve rekabetçi gibi çeşitli sosyal rollerin oluşumuna ve yorumlanmasına olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada dört temel sosyal zihniyet olan bakım verme zihniyeti, bakım arama/alma zihniyeti, sosyal sıralama/rekabetçi zihniyet ve iş birlikçi zihniyet ele alınmıştır. Bu çerçevede, ilgili zihniyetlerin evrimsel temelleri vurgulanarak içinde bulunulan zihniyet doğrultusunda bireylerin davranış özellikleri ve çeşitli durumlara verdikleri tepkiler özetlenmiştir. Bu çalışmanın terapi sürecinde danışanların sosyal ilişkilerinin doğasının anlaşılması, bu ilişkilerdeki ihtiyaçlarının tanımlanması, duygusal ve davranışsal tepkilerinin altında yatan güdülerinin belirlenmesi ve terapistlerin danışanlarının içinde buldukları sosyal zihniyetlere dair farkındalıklarının artması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal zihniyet kuramı, sosyal zihniyetler, bakım verme, bakım alma, rekabetçi, iş birlikçi.

Social Mentality Theory

ABSTRACT

Social Mentality Theory (SMT) emphasizes the evolutionary basis of individuals' reactions in their social relations. SMT suggests that process of evolution generates internal systems (social mentalities) regarding biosocial motives like care giving, competing for social status, seeking alliances etc. and these mentalities enable the formation and interpretation of various social roles such as care giver, care seeker, competitive, cooperation seeker. In this study, four basic social mentalities were discussed: care giving mentality, care seeking/taking mentality, social rank (competitive) mentality and cooperation mentality. Within this scope, the behavioral characteristics of individuals and their reactions to various social situations are summarized in the line with their current mentalities. It is thought that this study will contribute to the literature in terms of understanding the nature of counselees' social relationships, defining their needs in these relationships and determining the underlying motives of their emotional and behavioral reactions in social situations.

Keywords: social mentality theory, social mentalities, care giving, care taking, competitive, cooperation.

1. GİRİŞ

Psikopatoloji ve psikoterapiye bilişsel-evrimsel bir bakış açısıyla yaklaşan Gilbert (1989; 1995; 2000), bireylerin sosyal durumlardaki etkileşimlerinin evrimsel temellerini vurgulamak amacıyla Sosyal Zihniyet Kuramı (Social Mentality Theory)'nü ortaya atmıştır. Evrimsel psikologlara göre, insanların ve hayvanların cinsel partner arama ve cinsel bağ geliştirme, yavruya/çocuğa bakma, birlik olma ve arkadaş edinme, bir grup üyesi olarak davranma ya da sosyal statü için rekabet etme gibi biyososyal güdeleri vardır (Gilbert, 1989; 1995; 2005). Buna bağlı olarak Sosyal Zihniyet Kuramı, bireylerin hayatta kalabilmeleri için evrim sürecinin, tehdit ve güvenliği algılayarak beyinlerimizde belli sistemler geliştirdiğini (sosyal zihniyetler) ve bunun sonucunda da kişilerin rekabetçi-işbirlikçi, bakım veren-bakım alan gibi çeşitli sosyal roller benimsediğini ortaya koymaktadır (Gilbert, 2000). Bu çerçevede sosyal zihniyetler, diğerleriyle etkileşime girebilmek için dikkati, güdeleri, duyguları, düşünceleri ve davranışları yönlendiren farklı zihinsel sistemlerdir (Gilbert, 1995).

İçinde bulunulan zihniyet, kişinin zihnini farklı şekillerde organize ederek sosyal etkileşimlerinde farklı tepkilerde bulunmasına neden olur (Gilbert, 1989; 1995; 2000; 2009b). Örneğin, bir kişinin ağlamasına vereceğiniz tepki o an içinde bulunduğunuz zihin durumuna göre farklılık gösterebilir. Eğer o kişiyle ilgilenmeye motive olmuş durumdaysanız o kişinin ağlaması sizi üzecekken, onun canını acıtmaya motive olmuş durumdaysanız bu durum sizi mutlu edebilir (Gilbert, 2014). Benzer şekilde, statü elde etme amacıyla başkalarıyla rekabet içerisinde olmaya motive olmuş durumdaysanız, rekabetçi zihniyetiniz dikkatinizi rakiplerinizi hakkında bilgi toplamaya, kendinizi onlarla kıyaslamaya, onlarla rekabete girmenin avantaj ve dezavantajlarına yönlendirir. Bu nedenle başkalarının kötü durumda olması size kendinizi iyi hissettirir. Öte yandan bakım verme zihniyeti içerisindeyseniz, dikkatiniz diğerinin rahatsızlığının ortadan kaldırılmasına yönelir. Düşünceleriniz o kişinin neden bu durumda olduğuna ve ona yardım etmek için neler yapabileceğinize odaklanır. Böylece sempati ve ilgi duygularınız uyarılır (Liotti & Gilbert, 2011). Bir başka deyişle, sosyal olaylara verdiğiniz tepkiler içinde bulunduğunuz sosyal zihniyete ve olayların içeriğine bağlıdır (Gilbert, 2014). Bu çerçevede sosyal zihniyetler, sosyal ilişkilerin oluşmasına ve devam etmesine katkı sağlayacak duygu ve düşüncelerin oluşmasına neden olmaktadır (Gilbert, 2009b).

Arzu edilen ilişkilerde olumlu duygular yaşanırken, istenilen ilişkinin kurulamadığı ya da reddedildiği durumlarda baş etmesi zor duygular deneyimlenir (Gilbert, 2009b). Bu süreç, sosyal ilişkilerde karşılıklı olarak alınıp verilen sinyaller (uyaranlar) aracılığıyla gerçekleşir (Gilbert & Procter, 2006). Örneğin, bir çocuk mimik ve davranışlarıyla herhangi bir durumdan rahatsız olduğuna dair sinyaller gönderirse, anne onu rahatlatacak tepkilerde bulunur. Sonrasında ise çocuktan gelen sinyalleri gözlemlemeye devam ederek tepkisinin etkililiğini değerlendirir. Çocuğun rahatsızlığına dair gönderdiği sinyaller değişmezse tepkisini değiştirir. Böylece bir kişideki belli bir sinyal diğer kişinin tepkisini tetikler ve bu durum karşılıklı olarak bir dans gibi devam eder (Gilbert, 2014). Farklı sosyal sinyaller, beyni ve fizyolojik sistemleri farklı şekillerde aktive eder (örn: yakınlık sinyalleri oksitosin hormonunun salgılanmasına neden

olurken, saldırgan olarak algılanan sinyaller stres hormonu olan kortizolün salgılanmasına neden olur (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005; Gilbert & Procter, 2006).

İlgili sosyal sinyale bağlı olarak kişide uygun işleme sistemi aktive olur (Gilbert, 1989). Örneğin, başka birinden saldırgan sinyaller alan kişinin korku sistemi aktive olarak boyun eğici davranışlar sergilemesine neden olabilir (Volk, 2018). Bir ebeveynin bebeğine yakınlık ve sıcaklık göstermesi bebeğin güvenlik ve bağlanma sistemini aktive eder (Gilbert, 2000; Gilbert & Procter, 2006). Bu süreçte, alınan sinyale verilecek tepkiler o sinyalle ilişkilendirilen rol ilişkisinin anlamına ve bu bağlamda sahip olunan sosyal zihniyete bağlıdır. Örneğin, birinin gözlerine uzun süre baktığınızda o kişi sizin rekabet ettiğiniz biriye farklı bir anlama, sevgilinizse farklı bir anlama gelecektir (Gilbert, 2000). Bu durumda kişi düşmanca yaklaşım saldıracaktır ya da bakım zihniyetiyle yaklaşım yakınlık davranışları sergileyebilir (McEwan vd., 2012). Bu nedenle sosyal zihniyetler kişilerin sosyal ilişkilerinde çeşitli roller oluşturmalarına katkı sağlarken (örn: bir arkadaşla yakınlık kurma ya da bir grupta dominant konuma gelme) aynı zamanda bu rollerin yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (örn: başkalarının arkadaşça davrandığının algılanması) (Hermanto & Zuroff, 2016). Böylece kişiler sosyal zihniyetler doğrultusunda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını organize eder (Gilbert, 1989; 1995; 2000; 2009b).

Özetle Gilbert (1989; 1995; 2000; 2005) Sosyal Zihniyetler Kuramı çerçevesinde, evrimsel temelleri olan yavruya bakım verme, cinsel partner arama, sosyal statü için rekabet etme gibi güdüler doğrultusunda sosyal zihniyetlerin, bireyleri belli ilişki rollerinin arayışına (örn: bebeğin bağlanma arayışı içerisinde girmesi, yetişkinin bir gruba ait hissedebilmek için işbirliği arayışına girmesi) yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu rollerin oluşması ve devamlılığının sağlanması sürecinde kişiler, sosyal etkileşim içerisinde oldukları bireylerden gelen sosyal sinyalleri ve karşı taraftaki kişilerin içinde buldukları sosyal zihniyeti yorumlar (örn: diğerlerinin işbirlikçi ya da rekabetçi olduğunun yorumlanması). Buna bağlı olarak da sosyal zihniyetler çerçevesinde kendi duygu, düşünce ve davranışlarını organize ederler (örn: rekabetçi bir zihniyetle yaklaşan birine saldırgan ya da boğun eğici davranışlar sergilenmesi). Sosyal Zihniyet Kuramı çerçevesinde adı geçen en temel dört sosyal zihniyet şu şekildedir:

1.1. Bakım Verme Zihniyeti (Caregiving Mentality)

Bakım verme, başkalarıyla zaman, enerji ve çeşitli kaynakları paylaşmaya dayalı olarak kurulan ilişkileri içermektedir (Gilbert, 2009b). Gelişimsel açıdan bakıldığında, yeni doğanın hayatta kalabilmesi için birilerinin ona bakım vermesi ve koruması gerekmektedir. Bir başka deyişle, yeni doğanın bakım alma ihtiyacı doğrultusunda ebeveyn bakım verme davranışları sergiler. Bu durumun sağlanabilmesi için gerekli olan duygusal bağ kurma eğilimi ve ihtiyacı Bağlanma Kuramı'nın (Bowlby 1969; 1973; 1980) temelini oluşturmaktadır.

Bağlanma sistemi doğrultusunda çocuğun tehlikelerden korunabilmek için bakım verenin yakınında kalmaya güdülenmesi (yakınlık arayışı) ve bakım verenin çocuğun güvenliğini ve rahatını sağlması (güvenli bir sığınak işlevi görmesi) (Bowlby; 1980; Hazan & Shaver, 1994; Sümer & Güngör, 1999), Sosyal Zihniyetler Kuramı çerçevesinde bakım alan zihniyeti ve bakım veren zihniyeti arasındaki etkileşim olarak değerlendirilebilir (Gilbert, 2000; Macbeth vd., 2008).

Bağlanma sisteminin öbür boyu devam ettiği göz önünde bulundurulunca (Bowlby, 1980; Hazan & Shaver, 1994; Sümer & Güngör, 1999), bu etkileşim sırasında başkalarından bakıma ihtiyaç duyduklarına, bakımın onlara yardımcı olacağına ya da verilen bakımın başkaları tarafından takdir edileceğine dair sinyaller alınır ve bu doğrultuda bakım verme davranışları sergilenir (Gilbert, 2009b).

Bakım verme zihniyetinde olan kişinin dikkati, diğerinin hayatta kalabilmesi ya da daha iyi olabilmesi için ihtiyaç duyduğu şeyi ona sağlayabilmek amacıyla diğerinin üzerindedir (Gilbert, 1989). Düşüncelerini ona nasıl yardım edeceği üzerine odaklar, onlar için endişelenirken sempati ve ilgi gibi duyguları hisseder ve davranışlarını ona göre düzenler (Gilbert, 2010; Liotti & Gilbert, 2011). Bakım verme zihniyeti çerçevesinde sergilenen davranışların koruma sağlama, ihtiyaç duyulanın tedarik edilmesi (örn: yemek) ve duygusal destek sunma (örn: dinlemek, sarılmak) gibi farklı yönleri vardır (Gilbert, 2009b). Bakım verme davranışları bir bebeğin hayatta kalabilmesini sağlarken bir yetişkinin gelişimine, zenginleşmesine olanak tanır (Gilbert, 2005; 2009b). Bu nedenle bakım verme davranışları, diğerlerinin iyiliğini göz önünde bulundurarak hareket etme, alturistik ve yardımsever davranışlar ile yakından ilgilidir (Gilbert, 2014).

Bu davranışlarla ilişkili olarak bakım verme zihniyetindeki kişiler iyi bir koruyucu, yardımsever ya da iyileştirici olmak gibi pozitif benlik algılarına sahip olabilir. Öte yandan, diğerleri onların yardımlarına ihtiyaç duymaz ya da yardımlarını reddederlerse bu kişiler hayatlarında problemler yaşayabilir. Örneğin çocukları küçükken onlara bakım vererek kendini iyi hisseden bir anne, çocukları büyüdükçe ihtiyaç duyulan bakımın azalması sonucu kendisini depresif ve boşlukta hissedebilir (Gilbert, 2017). Benzer şekilde, kişi kendi değerini başkalarına verdiği bakım üzerinden belirliyorsa bu durum, kendi önceliklerini görmezden gelmesine veya kendini önceliklendirdiği zamanlarda bencil ve suçlu hissetmesine neden olabilir (Gilbert, 2009b; 2017).

1.2. Bakım Arama/Alma Zihniyeti (Care Seeking/Taking Mentality)

Memelilerde hayatta kalabilmek için başkalarına ihtiyaç duyma, hayatın ilk günlerinden itibaren geçerlidir (Gilbert, 2005). Bu nedenle desteklenmeye, bakım ve yardım almaya dair tepkisel olur ve bakım arama davranışları sergilerler. Bu durum bağlanma ve diğerleriyle yakınlık kurma açısından oldukça önemlidir (Bowlby, 1969; 1973; 1980; Gilbert, 2009a; 2009b). Örneğin, bebek doğduğu andan itibaren çevresine çeşitli sinyaller (örn: acıktığında ya da canı acıktığında ağlamak) göndererek bakım arayışı içerisine girer. Bu sinyalleri alan anne bebeği kucağına alarak ya da besleyerek ona bakım sağlar. Böylece bebek sakinleşir ve kendini güvende hisseder (Gilbert, 2014).

İlerleyen yaşlarda ise çocuğun canı yandığında benzer şekilde bakım arama zihniyeti aktive olur ve ağlayarak koşup annenin yanına gitme gibi çeşitli davranışlar sergiler. Anneden alınan sinyal (örn: onu kucaklayıp rahatlatmak) sonucunda zihniyetin aktivasyonu sona erer ve çocuk bahçede oyun oynamaya devam eder (Gilbert, 2017). Bu süreçte anne çocuk için güvenli bir sığınak işlevi görürse çocuğun duygu regülasyonu sağlanır ve kendisini sevebilir biri olarak

algılar. Aksi taktirde kaygı, öfke, korku gibi duyguları deneyimler (Bowlby, 1969; 1973; 1980; Gilbert, 2005; Hazan & Shaver, 1994; Sümer & Güngör, 1999).

Hayatın ilk günlerinden itibaren anne-çocuk arasında var olan bu bağlanma ve bakım arama ihtiyacı, zaman geçtikçe farklılaşır ve farklı türde bakım arama sinyalleri çevreye gönderilir (Gilbert, 2005; 2009b). Örneğin kişi karnı acıkınca ya da uykusu geldiğinde yatağa yatırılması için sinyaller göndermez. Ancak ilgi görmek, yardım istemek, birileri tarafından dinlenmek ve ciddiye alınmak istediği zamanlarda bakım arama/alma zihniyeti içerisine girer (Gilbert, 2009b). Dikkatini bu konularda kendisine yardımcı olabilecek kişilere yönlendirir ve davranışlarını onlarla etkileşim içerisine girecek şekilde örgütler (Gilbert, 2010). İhtiyaç duyduğu bakımı aldığı zaman kişi, maddi kaynaklar söz konusu olduğunda şükran ve minnettarlığı deneyimlerken; aynı zamanda güvende hissetme, rahatlama ve sakinleşme gibi durumları da deneyimler (Gilbert, 2014). Kişinin ihtiyaç duyduğu bakım reddedildiğinde veya görmezden gelindiğinde, bakım alma zihniyeti engellenir (Gilbert, 2009a). Bakım arama/alma zihniyeti engellendiğinde ise yalnızlık, ihmal edilmişlik, terk edilmişlik gibi duygular deneyimlenir. Bu durum kişinin depresyona girmesine ve üst düzeylerde kaygı yaşamasına yol açabilir (Gilbert, 2009b; 2010; 2017).

1.3. Sosyal Sıralama/Rekabetçi Zihniyet (Social Rank/Competitive Mentality)

Tüm memeliler bir noktada ebeveynlerine olan bağımlılıklarını azaltır ve yiyecek bulmak, korunmak gibi ihtiyaçlarını kendileri gidermeye başlar. Bu süreçte, başkalarının da aynı şeyleri yaptıkları bir sosyal düzen ile karşılaşır ve yiyecek, müttefik ya da eş bulmak gibi nedenlerden dolayı başkalarıyla rekabet etmek durumunda kalırlar (Sloman vd., 2003). Yapılan araştırmalar hayvanların rekabete girip kazanamadıklarında motivasyonlarını kaybettiklerini ve geri çekilme davranışları sergilediklerini göstermektedir (Price vd., 1994). Benzer şekilde, bireyler de arkadaş ve partner gibi çeşitli kaynaklar ya da bunlarla ilişkilendirilebilecek güç, statü ve haz için rekabet eder. Bu süreçte de sosyal sıralamalara dayalı ilişkiler (socially ranked relationships) kurar (Gilbert, 2000; 2009b) ve ilgili konularda (örn: başarı, güç, yetenek) sosyal karşılaştırmalar yaparlar (Allan & Gilbert, 1995; Pekin, 2023).

Rekabetçi zihniyetteki kişilerin düşünme şekilleri daha çok kazanan-kaybeden, yetersiz-üstün, baskın-boyun eğen, güçlü-güçsüz gibi karşılaştırmalar üzerinden gerçekleşmektedir (Gilbert, 1995; 2000). Dolayısıyla odak noktaları, sosyal sıralamalarda hangi konumda yer aldıklarındadır. Kişi diğerleri tarafından takdir edilmeyecek özelliklere sahipse (örn: yeteri kadar güzel olmama) veya çeşitli yetenekler konusunda eksiklikleri varsa (örn: yeteri kadar atletik olmama) kendisini sosyal sıralamalarda aşağı sıralarda konumlandırır (Gilbert, 2000; 2005). Diğerleri tarafından arzulanır, kabul edilir vs. konumda olmadığı için yetersiz hisseder (Gilbert, 2000; 2005). Bu doğrultuda sosyal onay alabilmek için yetersizlikten kaçınma davranışları sergiler ve rekabet etmeye güdülenebilirler (Gilbert vd., 2007; Gilbert vd., 2009; Pekin & Deniz, 2023).

Rekabetçi davranışların temelinde diğerleri tarafından fark edilme ve onaylanma, diğerlerinin gözünde iyi bir yer edinme çabası yer almaktadır (Gilbert, 2005, Liotti & Gilbert, 2011). Örneğin, bir sevgili adayının, arkadaşın, patronun ya da bir öğretmenin sevgisini

kazanmak, onlar tarafından takdir edilmek ya da onların dikkatini çekmek için rekabetçi davranışlar sergilenebilir (Gilbert, 2009b). Rekabetçi zihniyet içerisinde olan bir kişi sosyal onay görmek, popüler olmak ya da statü sahibi olmak için rekabet ederken; aynı zamanda reddedilmemek ve eleştirilmemek için de rekabet edebilir (Gilbert, 2005). Bu kişilerin statü elde etme ve çatışmaları kazanma motivasyonları oldukça yüksektir (Gilbert, 1995), iş yaşamında hırslıdırlar (Gilbert, 2009b). Kendilerini tehdit altında hissederseniz öfkelenebilir, tehditler savurabilir ve saldırgan davranışlar sergileyebilirler (Gilbert, 2009b). Örneğin, zorbalık Sosyal Zihniyet Kuramı çerçevesinde diğerleri üzerinde bir güç gösterimi olarak ele alınabilir (Lopes, 2011).

1.4. İş Birlikçi Zihniyet (Cooperation Mentality)

İş birlikçi yaklaşım, sosyal durumlarda karşılıklı kazanç, bir gruba ait olma ve ahlaki etkileşim çerçevesinde akıl yürütme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Gilbert, 2017). Bu nedenle iş birlikçi davranışlar evrimsel açıdan oldukça avantajlıdır (Gilbert, 1989; 2005; 2009b; 2014; Liotti & Gilbert, 2011). Çeşitli amaçlar doğrultusunda müttefiklerin bulunması canlılar için bir bakıma tehlikelerden korunmak için gereklidir (Gilbert, 2005). Örneğin karıncalar yuvalarını birlikte yapar ya da hayvanlar birlikte avlanır (Gilbert, 2014). Benzer şekilde, insanların da hayatta kalabilmeleri ve üretici başarılar elde edebilmeleri kendilerine müttefik bulmaları (örn: cinsel partner, arkadaş, eş) ve gruplara kabul edilmeleriyle gerçekleşir (Gilbert, 2005).

Müttefik bulma amacıyla işbirlikçi davranışlar ortak bir anlayış ve hedef içermektedir. Örneğin, bir orkestrada yer alabilmek ortak bir amacın varlığını pratik yapmaya hevesli olmayı, başkalarından öğrenebilme ve başkalarıyla birlikte hareket edebilme yeteneklerini gerektirir (Liotti & Gilbert, 2011). Benzer şekilde, aynı bebeğe bakım veren ebeveynler iş birlikçi bir zihniyet içerisinde hareket etmek durumundadır (Hrdy, 2009). İş birlikçi zihniyet içerisinde olan bireyler birlikte büyüyüp gelişebilmek ve bir gruba ait hissedebilmek amacıyla ortak ilgi alanlarına sahip kişilerin arayışı içerisinde (Gilbert, 2009b). Örneğin, ergenler kendilerine arkadaş (müttefik) edinebilmek için ne tarz kıyafetleri giyecekleri ya da ne tarz müzikleri dinleyecekleri gibi çeşitli konularda üzerlerinde bir baskı hisseder ve bu doğrultuda iş birlikçi davranışlar sergiler (Gilbert, 2005). Bu zihniyetteki kişilerin dikkati, kendileriyle iş birliği yapacak, destekleyecek, ortak bir amaç doğrultusunda çabalayacak ve kendilerinden hoşlanacak kişilerle bağ kurma arayışındadır (Gilbert, 2010). Kişiler başkalarıyla böyle bir bağ kurabildiklerinde kendilerini güvende hisseder (Gilbert, 1989; 2000; 2005; 2009b) ve baş etmesi zor durumlarla karşılaştıklarında daha sağlıklı tepkiler verir. Böylece iyi oluşları artar (Gilbert, 2009b). Aksi takdirde yalnızlık, kaygı ve depresyon deneyimlenebilir (Gilbert, 2014; 2017).

1.5. Terapi Sürecinde Sosyal Zihniyetler

Terapi sürecinin önemli bir yönü danışanların neye ihtiyaç duyduklarını, neyin arayışında olduklarını ve niçin bu arayışta olduklarını fark etmelerine yardımcı olmaktır. Danışanlar bazen arayışında oldukları (ihtiyaç duydukları) şeyleri tam olarak adlandıramazlar (Gilbert, 2019). Örneğin sosyal statü için rekabetçi davranışlar sergileyen biri, başkaları tarafından ilgi görebilmek için sosyal statü arayışında olduğunun farkında olmayabilir (Gilbert, 2010). Bazı

danışanlar da farklı şeyleri (örn: rekabet ve iş birliği) aynı anda yapmaya çalışır. Örneğin çatışmaları kazanıp güçlü gözükmek ama aynı zamanda savunmasız kalabilecek kadar güvende hissettiği ilişkiler kurmak isteyebilirler (Gilbert, 1995). Böyle durumlarda ihtiyaçlar doğrultusunda sosyal zihniyetler arasında değişim yapabiliyor olmak gerekir (örn: iş yerinde rekabetçi zihniyet içerisinde olan bir kişinin, evde çocuklarıyla rekabet etmeyip çocuklarına karşı bakım verme zihniyeti içerisine girebilmesi) (Gilbert, 1989). Bir başka deyişle, terapi sürecinde danışanların içinde buldukları sosyal zihniyetlerin belirlenmesi ve sosyal zihniyetler arasında değişim yapabilme durumlarının saptanması, sosyal ilişkilerinin doğasını ve bu ilişkilerdeki rollerini anlamak açısından oldukça önemlidir.

Sosyal zihniyetler, danışan ve terapist arasındaki ilişki rolleri açısından da oldukça kritiktir (Gilbert, 2005; 2019; Liotti & Gilbert, 2011). Örneğin terapi sürecinde bakım arama/alma zihniyeti ön plandadır. Danışanlar, terapistin kendilerini önemseyip önemsemediğini ve ya aradaki ilişkinin iyi bir ilişki olup olmadığını bilmek isterler. Bu nedenle terapistten gelecek olan belli bakım sinyallerinin arayışına girerler. (Gilbert, 2005). Öte yandan rekabetçi zihniyetteki danışanlar süreç içerisinde baskın olmaya ya da terapistten onay alabilmek için boyun eğici davranışlar sergileyerek önerdiği her şeyi yapmaya çalışabilirler (Gilbert, 2019; Liotti & Gilbert, 2011). Dolayısıyla terapistlerin, özellikle danışanların rekabetçi zihniyetleriyle ilişkili olan baskın-boyun eğen ilişki örüntülerine kapılmamaları ve dikkatli olmaları gerekir (Liotti & Gilbert, 2011).

2. SONUÇ

Sosyal Zihniyet Kuramı bireylerin sosyal ilişkilerinde verdikleri tepkilerin evrimsel temellerinin altını çizerek bu tepkilerin anlamlarını açıklamaktadır. Bu kapsamda Sosyal Zihniyet Kuramı evrim sürecinin, hayatta kalabilmek, sosyal etkileşimlere girebilmek ve bu etkileşimleri devam ettirebilmek için insanların beyinlerinde güdüleri, duyguları, düşünceleri ve davranışları organize eden farklı zihinsel sistemlerin geliştirdiğine vurguda bulunmaktadır. Sosyal zihniyetler olarak adlandırılan bu zihinsel sistemler, biyososyal güdüler (örn: yavruya bakım verme, sosyal statü için rekabet etme) doğrultusunda insanların çeşitli roller oluşturmasına (örn: bakım alan-bakım veren; rekabetçi-iş birlikçi), karşılıklı alınıp verilen sinyaller aracılığıyla bu rollerin yorumlanmasına (örn: diğerinin rekabetçi olarak algılanması) ve bunların sonucunda çeşitli tepkilerin verilmesine olanak sağlar. Bu makalede dört temel sosyal zihniyet ele alınmıştır: bakım verme zihniyeti, bakım arama/alma zihniyeti, rekabetçi zihniyet ve iş birlikçi zihniyet.

Bu zihniyetler çerçevesinde kişinin hangi zihniyette olduğunun anlaşılması, onun duygusal ve davranışsal tepkilerinin altında yatan nedenleri anlamak açısından oldukça önemlidir. İçinde bulunulan zihniyete göre farklı davranışlar sergilenmektedir (örn: iş yerinde kendini güvende hissetmek isteyen kişinin liderlik davranışları sergilemesi ya da patronuna karşı boyun eğici davranışlar sergilemesi). Ayrıca içinde bulunulan sosyal zihniyet, arzulanan sosyal ilişkilerde pozitif duygular uyandırırken (örn: sevgilisinden ihtiyaç duyduğu bakımı alan kişi mutlu ve huzurlu hisseder), zihniyetin engellendiği durumlarda baş etmesi zor duyguların deneyimlenmesine neden olur. Örneğin bakım arama/alma zihniyeti içerisindeyken ihtiyaç

duyduğu ilgi ve desteği alamayan kişiler korku, kaygı ve yalnızlık hissedebilir. Benzer şekilde iş birlikçi zihniyet çerçevesinde istediği arkadaşlık ilişkilerini kuramadığı için kendini bir gruba ait hissetmeyen kişiler kaygı yaşayabilir.

Kişinin içinde bulunduğu zihniyet anlaşıldığı taktirde terapi sürecinde ihtiyaçlarının tanımlanması ve ona uygun davranış stratejilerinin belirlenmesi kolaylaşacaktır. Ayrıca, Sosyal Zihniyet Kuramı danışanın sosyal ilişkilerinin doğasının anlaşılması ve değerlendirilmesi açasından da kolaylık sağlar. Böylece sağlıklı ilişkilerin gelişimi için gerekli farkındalıkların (örn: bakım alan ve bakım veren rollerinin dengeli kullanımı) kazanımına olanak sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Allan, S., & Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293-299. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00086-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00086-L)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation anxiety and anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3: Loss sadness and depression*. Basic Books.
- Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313–395. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000063>
- Gilbert, P. (1989). *Human nature and suffering*. London, UK: Routledge.
- Gilbert, P. (1995). Biopsychosocial approaches and evolutionary theory as aids to integration in clinical psychology and psychotherapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2, 135–156. <https://doi.org/10.1002/cpp.5640020302>
- Gilbert, P. (2000). Social mentalities: Internal “social” conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. P. Gilbert, & K.G. Bailey (Eds.) içinde, *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psy-chotherapy* (pp. 118–150). Brunner-Routledge.
- Gilbert, P. (2005). Social mentalities: A biopsychosocial and evolutionary reflection on social relationships. M. W. Baldwin (Ed.) içinde, *Interpersonal cognition* (pp. 299–335). Guilford Press.
- 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. (2009b). *The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges*. Constable-Robinson
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Its distinctive features*. Routledge.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6-41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gilbert, P. (2017). *Depression: The evolution of powerlessness*. Routledge.
- Gilbert, P. (2019). Psychotherapy for the 21st century: An integrative, evolutionary, contextual, biopsychosocial approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(2), 164-189. <https://doi.org/10.1111/papt.12226>
- Gilbert, P., Broomhead, C., Irons, C., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., Gale, C., & Knibb, R. (2007). Development of a striving to avoid inferiority scale. *British Journal of Social Psychology*, 46(3), 633-648. <https://doi.org/10.1348/014466606X157789>

- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82(2), 123-136. <https://doi.org/10.1348/147608308X379806>
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 13(6), 353-379. <https://doi.org/10.1002/cpp.507>
- Hazan, C., & Shaver, P.R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1
- Hermanto, N., & Zuroff, D. C. (2016). The social mentality theory of self-compassion and self-reassurance: The interactive effect of care-seeking and caregiving. *The Journal of Social Psychology*, 156(5), 523-535. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2015.1135779>
- Hrdy, S. (2009). *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understanding*. Belknap/Harvard Press.
- Liotti, G., & Gilbert, P. (2011). Mentalizing, motivation, and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(1), 9-25. <https://doi.org/10.1348/147608310X520094>
- Lopes, B. C. (2011). Differences between victims of bullying and nonvictims on levels of paranoid ideation and persecutory symptoms, the presence of aggressive traits, the display of social anxiety and the recall of childhood abuse experiences in a Portuguese mixed clinical sample. *Clinical psychology & Psychotherapy*, 20(3), 254-266. <https://doi.org/10.1002/cpp.800>
- MacBeth, A., Schwannauer, M., & Gumley, A. (2008). The association between attachment style, social mentalities, and paranoid ideation: An analogue study. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 81(1), 79-93. <https://doi.org/10.1348/147608307X246156>
- McEwan, K., Gilbert, P. & Duarte, J. (2012). An exploration of competitiveness and caring in relation to psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 51, 19-36. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2011.02010.x>
- Pekin, Z. (2023). *Yetersizlikten kaçınma çabasının uyumsuz mükemmeliyetçilikle ilişkisinde içsel öz eleştiri ve kendine şefkat gösterme korkusunun aracı rolü*. (Yayın No. 821927) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pekin, Z., & Deniz, M. E. (2023). Yetersizlikten Kaçınma Çabası Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 428-440. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372569>

Price, J., Sloman, L., Gardner, R., Gilbert, P., & Rohde, P. (1994). The social competition hypothesis of depression. *The British Journal of Psychiatry*, 164(3), 309-315.
<https://doi.org/10.1192/bjp.164.3.309>

Sloman, L., Gilbert, P., & Hasey, G. (2003). Evolved mechanisms in depression: the role and interaction of attachment and social rank in depression. *Journal of Affective Disorders*, 74(2), 107-121. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(02\)00116-7](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00116-7)

Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stillerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürler arası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.

Volk, K. (2018). *Fear of Compassion: Links to interpersonal and intrapsychic behavior, personality variables, and mental health outcomes*. (Publication No. 10841280) [Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations & Theses Global.